Formação Docente: Experiências Metodológicas, Tecnológicas e Práticas

Clécio Danilo Dias da Silva
(Organizador)

Atena Editora
Ano 2021

Formação Docente:
Experiências Metodológicas, Tecnológicas e Práticas

Clécio Danilo Dias da Silva
(Organizador)

Atena
Editora
Ano 2021

Editora Chefe
Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Assistentes Editoriais
Natalia Oliveira
Bruno Oliveira
Flávia Roberta Barão
Bibliotecária
Janaina Ramos
Projeto Gráfico e Diagramação
Natália Sandrini de Azevedo
Camila Alves de Cremo
Luiza Alves Batista
Maria Alice Pinheiro
Imagens da Capa
Shutterstock
Edição de Arte
Luiza Alves Batista
Revisão
Os Autores

2021 *by Atena Editora*
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2021 Os autores
Copyright da Edição © 2021 Atena Editora
Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Atena Editora
Ano 2021

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant'Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Atena Editora
Ano 2021

Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde
Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elizabeth Cordeiro Fernandes – Faculdade Integrada Medicina
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Fernando Mendes – Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Saúde de Coimbra
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federacl do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias
Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Junior – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes
Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico
Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Profª Ma. Aline Ferreira Antunes – Universidade Federal de Goiás
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Ma. Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Profª Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar

Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Me. Christopher Smith Bignardi Neves – Universidade Federal do Paraná
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Prof. Dr. Everaldo dos Santos Mendes – Instituto Edith Theresa Hedwing Stein
Prof. Me. Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Me. Fabiano Eloy Atílio Batista – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Prof. Me. Francisco Odécio Sales – Instituto Federal do Ceará
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Me. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis

Atena Editora
Ano 2021

Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Profª Ma. Luana Ferreira dos Santos – Universidade Estadual de Santa Cruz
Profª Ma. Luana Vieira Toledo – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Ma. Luma Sarai de Oliveira – Universidade Estadual de Campinas
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva – Governo do Estado do Espírito Santo
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará
Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof. Me. Pedro Panhoca da Silva – Universidade Presbiteriana Mackenzie
Profª Drª Poliana Arruda Fajardo – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Renato Faria da Gama – Instituto Gama – Medicina Personalizada e Integrativa
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Profª Ma. Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí
Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Atena Editora
Ano 2021

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Formação docente: experiências metodológicas, tecnológicas e práticas

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Luiza Alves Batista
Correção: Kimberlly Elisandra Gonçalves Carneiro
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizador: Clécio Danilo Dias da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F723 Formação docente: experiências metodológicas, tecnológicas e práticas / Organizador Clécio Danilo Dias da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5706-732-1
DOI 10.22533/at.ed.321211801

1. Formação de professores. 2. Formação docente. 3. Professor. 4. Graduação. I. Silva, Clécio Danilo Dias da (Organizador). II. Título.

CDD 370.71

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

Atena Editora
Ano 2021

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa.

APRESENTAÇÃO

Ser um docente requer a existência de conhecimentos específicos, estratégias e métodos vinculados à atuação profissional em sala de aula. Esses aspectos são desenvolvidos e aprimorados durante a formação inicial em cursos de licenciatura. Nesse contexto, a formação docente se constitui no ato de formar um professor, educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar. Contudo, na contemporaneidade, percebe-se uma carência de políticas públicas que assegurem aos docentes uma profícua formação, falta de incentivos financeiros para essa formação, capacitações frequentes, tampouco a valorização profissional.

Essa situação, tem se destacado nos últimos anos, o que possibilitou o desenvolvimento de grupos de estudos e criação de programas de pós-graduação nas universidades em todo o mundo, inclusive no Brasil, os quais fomentam as pesquisas e produções nos diversos aspectos relacionado Educação e a formação docente.

Dentro deste contexto, a coleção intitulada “Formação docente: Experiências Metodológicas, Tecnológicas e Práticas” tem como foco principal a apresentação de trabalhos científicos relacionados a formação inicial e continuada de professores. Os volumes abordam em seus capítulos de forma categorizada e interdisciplinar diversas pesquisas, ensaios teóricos, relatos de experiências e/ou revisões de literatura que transitam nas diversas áreas de conhecimentos tendo como linha condutora a formação docente.

Espera-se que os volumes relacionados à essa coleção subsidiem de forma teórica e prática o conhecimento de graduandos, especialistas, mestres e doutores e todos aqueles que de alguma forma se interessam por estudos envolvendo a formação docente. Para finalizar, parabenizo a iniciativa e estrutura da Atena Editora, a qual proporciona uma plataforma consolidada e confiável para que pesquisadores de diversas localidades do país divulguem suas produções cientificas.

Desejo a todos uma boa leitura!

Clécio Danilo Dias da Silva

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 ..... **1**

POR UMA PRÁTICA DOCENTE CRÍTICA

Verônica Pereira de Almeida

DOI 10.22533/at.ed.3212118011

CAPÍTULO 2 ..... **9**

PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Cláudia Regina Paese

Ana Lucy Martins Cavalcante

DOI 10.22533/at.ed.3212118012

CAPÍTULO 3 ..... **17**

FORMAÇÃO DOCENTE, PENSAMENTOS INDÍGENA, DE(S)COLONIAL E FILOSOFIAS AFRICANAS NA DISCIPLINA FILOSOFIA DO CURSINHO POPULAR DARCY RIBEIRO

Heiberle Hirsgberg Horácio

DOI 10.22533/at.ed.3212118013

CAPÍTULO 4 ..... **28**

A APLICABILIDADE DA LEI FEDERAL 10639/03: DESAFIOS E POSSIBILIDADES – A EXPERIÊNCIA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTOS/SP

Sandra Regina Pereira Ramos

Adriana Negreiros Campos

DOI 10.22533/at.ed.3212118014

CAPÍTULO 5 ..... **39**

DISPUTAS PELA LIBERDADE DE ENSINO: ENTRE O CONSERVADORISMO E A AUTONOMIA PEDAGÓGICA

Viviane Merlim Moraes

Silvia Monteiro

DOI 10.22533/at.ed.3212118015

CAPÍTULO 6 ..... **52**

FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIAS E NARRATIVAS

Lidnei Ventura

Klalter Bez Fontana

Grasiele Cristina Schumann

DOI 10.22533/at.ed.3212118016

CAPÍTULO 7 ..... **64**

CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO DAS DISSERTAÇÕES E TESES PUBLICADAS A PARTIR DE 2003 NA BIBLIOTECA DIGITAL DO IBICT

Renato Barros de Almeida

DOI 10.22533/at.ed.3212118017

CAPÍTULO 8 ..... **76**

FORMAÇÃO DOCENTE E FINANCIAMENTO DA EDUCACÃO SUPERIOR NO BRASIL

Leandro dos Santos
Jailda Evangelista do Nascimento Carvalho

DOI 10.22533/at.ed.3212118018

CAPÍTULO 9 ..... **90**

CADASTRAMENTO DOS DISCENTES MEDIANTE A POLÍTICA DE COTAS PARA PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS. A POLÍTICA DE COTAS PARA PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS: ACOLHIMENTO E CADASTRAMENTO DOS DISCENTES

Flávia Silva Rocha
Fabiana de Oliveira Lobão
Ronise Nascimento de Almeida

DOI 10.22533/at.ed.3212118019

CAPÍTULO 10 ..... **99**

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO PORTAL DO PROFESSOR DO MEC: ARTICULAÇÕES A PARTIR DA PSICOLOGIA ESCOLAR

Liliane dos Guimarães Alvim Nunes
Silvia Maria Cintra da Silva
Márcia Helena da Silva Melo

DOI 10.22533/at.ed.32121180110

CAPÍTULO 11 ..... **113**

A PROBLEMÁTICA DO BULLYING NA ESCOLA: REFLEXÕES E DESAFIOS PARA A GESTÃO E A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Lucyvânia D'arc Duarte Ribeiro
Raimunda Rita de Cássia Nascimento Silva
Sandra de Sousa Duarte

DOI 10.22533/at.ed.32121180111

CAPÍTULO 12 ..... **121**

A PRÁTICA DOCENTE EM UM CURSO TÉCNICO DE ADMINISTRAÇÃO: UMA PROPOSTA DE REVISÃO CURRICULAR

Josemar Soares Carvalho
Katia Gonçalves Castor

DOI 10.22533/at.ed.32121180112

CAPÍTULO 13 ..... **132**

A CONSCIÊNCIA FONÊMICA COMO PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO NO PROGRAMA ALFA E BETO: UMA VISÃO DA PRÁTICA DOCENTE

Wellington Carvalho de Arêa Leão
Sílvia Carvalho de Almeida Santos
Josélia Maria da Silva Farias
Islane Silva de Sousa

DOI 10.22533/at.ed.32121180113

CAPÍTULO 14 ..... **150**

A EXPERIÊNCIA FORMATIVA DA ATIVIDADE DE PESQUISA NO PARFOR E AS DIFICULDADES ENCONTRADAS NA INSERÇÃO DE TRABALHOS COM PERIÓDICOS

Aline de Carvalho Moura
Joyce da Costa Lima

DOI 10.22533/at.ed.32121180114

CAPÍTULO 15 ..... **156**

LITERACIA DIGITAL DOCENTE: COMPETÊNCIA ADQUIRIDA NA FORMAÇÃO DE PROFESSOR POR MEIO DO *M-LEARNING*

Andréia Cristina Nagata
Paulo Rurato
Pedro Reis

DOI 10.22533/at.ed.32121180115

CAPÍTULO 16 ..... **167**

TECNOLOGIAS DIGITAIS E A ESCOLA DO FUTURO: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

Marcelo Messias Henriques

DOI 10.22533/at.ed.32121180116

CAPÍTULO 17 ..... **185**

REFLEXÕES SOBRE O USO DO *YOUTUBE* EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Alessandro Segala Romano
Rosália Maria Netto Prados

DOI 10.22533/at.ed.32121180117

CAPÍTULO 18 ..... **195**

LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NO ENSINO SUPERIOR: DISCUSSÕES FRENTE AOS PARADIGMAS DE EDUCAÇÃO PARA TODOS

Etiene Abreu

DOI 10.22533/at.ed.32121180118

CAPÍTULO 19 ..... **206**

MESTRADO PROFISSIONAL NA FORMAÇÃO DE DOCENTES E PRECEPTORES DA ÁREA DA SAÚDE: A PRÁTICA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Rosana Brandão Vilela
Adenize Ribeiro
Nildo Alves Batista

DOI 10.22533/at.ed.32121180119

CAPÍTULO 20 ..... **220**

MEMÓRIAS (DE) EDUCADORAS: OS PERCURSOS QUE NOS FIZERAM SER QUEM SOMOS E A NOVA SITUAÇÃO EDUCACIONAL

Paula de Camargo Penteado

DOI 10.22533/at.ed.32121180120

CAPÍTULO 21 ..... **234**

PROME: MEDIAÇÃO ENTRETURMAS NA INTEGRAÇÃO DOS UNIVERSITÁRIOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UERJ

Deborah Isabel Taboada Carballo
Florence Mendez Casariego
Lais Ferreira
Luciana Velloso
Luiza Helena Rizzo

DOI 10.22533/at.ed.32121180121

CAPÍTULO 22 ..... **243**

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA TRABALHAR NOS CURSOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Janete Otte
Jair Jonko Araújo
Miguel Alfredo Orth

DOI 10.22533/at.ed.32121180122

SOBRE O ORGANIZADOR **257**

ÍNDICE REMISSIVO **258**

CAPÍTULO 1

POR UMA PRÁTICA DOCENTE CRÍTICA

Data de aceite: 04/01/2021

Verônica Pereira de Almeida
Doutora de Ciências da Educação Universidad Columbia Del Paraguay
Mestra em Língua e Cultura Universidade Federal da Bahia
Professora da Rede pública estadual – SEC/BA

O texto do artigo é parte do capítulo de tese intitulada: Compartilhando saberes: o aluno, a escola e a família, defendida em janeiro de 2019 – Universidad Columbia Del Paraguay - Assunção/ Paraguai.

RESUMO: Frente as constantes mudanças ocorridas na sociedade atual e do enfrentamento de desafios concernentes à atividade docente, o perfil do professor pesquisador tem sido tema frequentes nos cursos de formação docente. Nesse sentido, a finalidade deste artigo é fomentar uma breve reflexão acerca da práxis docente na perspectiva da pedagogia crítica, buscando subsídios teóricos de abordagens sobre a importância da formação continuada e perfil do professor pesquisador.

PALAVRAS-CHAVE: Prática docente, Formação continuada, Professor pesquisador.

1 I PRÁTICA DOCENTE E FORMAÇÃO CONTINUADA

As discussões e estudos sobre o trabalho docente apontam que é impossível pensar em uma educação de qualidade sem suscitar questões concernentes à formação inicial e a necessidade da formação continuada do professor.

O contexto escolar da sociedade atual tem vivenciado um processo de constantes mudanças. Um novo cenário vem sendo construído ao longo do tempo nas nossas escolas. Dentre essas mudanças, notadamente, estão o volume de informações disponibilizadas diariamente nas redes e a velocidade em que elas se propagam.

Refletindo sobre esse processo de mudança que caracteriza a sociedade atual, Lira (2016, p. 54) assinala que:

> As novas tecnologias mudam o trabalho, a comunicação, a vida cotidiana e até mesmo o pensamento. As desigualdades se deslocam, agravam-se e recriam-se em novos territórios. Os atores sociais estão interligados a múltiplos campos; a modernidade não permite que ninguém se proteja das contradições do mundo. Várias lições podemos tirar dessas rápidas mudanças para o processo de formação de professores.

Mudanças advindas das inovações tecnológicas, diferentes formas de aprender, quebra de paradigmas, educação inclusiva,

protagonismo juvenil, em suma, mutações distintas que requerem também um novo pensar docente. Nesse contexto, o professor necessita estar em constante processo de formação e reflexão sobre sua prática pedagógica diária.

Conforme destaca Freire (1996, p. 39), "É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática." Assim sendo, na formação continuada dos professores, o momento essencial é o convite a reflexão crítica sobre a prática. Entretanto, Freire ressalta que o discurso teórico, necessário à reflexão crítica, precisa estar congruente com a prática.

Para Chimentão (2009), a formação continuada corresponde a um dos pré-requisitos básicos para a transformação do professor, pois o acesso às pesquisas, o convite à reflexão, as leituras e o contato com novas concepções, eventos proporcionados pelos programas de formação continuada, capacita e favorece a reflexão constante da sua prática, possibilitando que o professor sinta e perceba a necessidade de mudanças.

Entretanto, a formação continuada precisa ser significativa para o professor. Muitas propostas de formação tendem a desvincular a teoria da prática. Outro aspecto que se deve desconsiderar é a demanda de atividades realizadas pelos professores e o desafio de dedicar um tempo para a sua contínua formação.

Couto (2011. p. 76) destaca que as políticas e programas de formação continuada demandam que os professores desenvolvam novas compreensões dos conteúdos que lecionam e dos papéis que exercem na unidade escola, no contexto de sala de aula e na comunidade de aprendizagem. Nesse sentido, a autora ressalta que as políticas de incentivo ao desenvolvimento profissional precisam ser priorizadas e mantidas continuamente na escola, como local e contexto de formação.

Outro aspecto acerca da formação docente que tem suscitado relevantes considerações é destacado por Canese (2012, p. 96):

> Se invierte en construcciones, edición de textos, nuevo currículum; todos ellos necesario, pero simplemente medios para la labor del principal agente educativo, el docente, al cual no si le forma ni capacita debidamente, y acaba por no cambiar su práctica tradicional, pero no se logran resultados por deficiencias en la formación inicial.

Desse modo, reforçando as palavras de Canese, as lacunas apresentadas na formação inicial, assim como o investimento em cursos de formação meramente teórico e ou descontextualizado e impostos como forma de progressão profissional não capacita nem contribui para a mudança de práticas educativas.

A complexidade da formação continuada do professor é destacada por Ericeira (2006) em seu artigo sobre a formação docente no contexto da escola pública. Conforme enfatiza o autor, a formação que deveria ser priorizada pelas secretarias da educação tende a ser determinada, imposta e geralmente não contemplam diferentes aspectos,

necessidades profissionais e contextos. Como assinala o autor, a formação que as secretarias da educação propõem inviabiliza a autonomia e ação do professor.

Referendado em fundamentação jurídica, Ericeira conclui o seu artigo, apresentando fragmentos da Constituição Federal concernentes ao plano de carreira e apresenta o art. 67 da Lei nº 9.394/96, que enfatiza sobre responsabilidade dos sistemas de ensino e o Plano Nacional de Educação.

Reforçando esse aspecto, Lira (2016. p. 41) ressalta que a identidade profissional é edificada na perspectiva da representação dos movimentos reivindicatórios dos docentes e no sentido que o profissional atribui ao seu trabalho.

A abordagem acerca das leis nos convida a uma reflexão mais ampla e crítica do que é essencial, a fim de que o profissional da educação conheça seus direitos e exija dos órgãos competentes o cumprimento dos seus direitos ao plano de carreira e a efetiva formação continuada. Não se pode formar professores de excelência se não houver boa remuneração, dignas condições de trabalho e tempo suficiente para dedicação as pesquisas e reflexão da sua prática.

1.1 Por uma prática docente crítica

Conforme destaca Rajagopalan (2003, p. 105), a Pedagogia Crítica teve a sua origem a partir das inquietações vividas ou reproduzidas na escola, como um autêntico espelho das contradições e conflitos que marcam a realidade verificada fora do contexto escolar. Nesse sentido, o autor ressalta que o "primeiro compromisso de um pedagogo crítico é com a comunidade, da qual a sala de aula é uma pequena, porém fiel amostra". Continuando a sua abordagem, Rajagopalan (2003, p. 106) evidencia que:

> O que torna a pedagogia crítica distinta é a vontade do pedagogo de servir de agente catalisador das mudanças sociais. O pedagogo crítico é, em outras palavras, um ativista, um militante, movido por um certo idealismo e convicção inabalável de que, a partir da sua aça, por mais limitada e localizada que ela possa ser, seja possível desencadear mudanças sociais de grande envergadura e consequência.

Essa afirmação revela um desejo de mudanças e a convicção de que, independentemente de espaço e recursos, o professor que acredita na educação como um ato político que transforma pessoas, busca estratégias inovadoras, questiona, debate, reflete sobre sua prática e também age.

Esse pensar crítico, reflexivo e a prática educativa voltada para a construção de uma educação libertadora, permeada pela esperança e a transformação de pessoas, marcam a obra de Paulo Freire – suas reflexões sobre os processos de ensino-aprendizagem trouxeram relevantes contribuições para as pesquisas em diferentes áreas do conhecimento.

O desejo de Freire por uma educação libertadora e seu sentimento de transformação da realidade opressora em uma realidade mais democrática é uma característica marcante

em sua abordagem sobre educação. Na América Latina, especificamente no Brasil, o cenário da pesquisa participante tem Paulo Freire como um dos mais insignes nomes da pesquisa em educação popular.

Conforme ressalta Siqueira (2008, p. 131), “Apesar das diversas ramificações tanto na Europa quanto nos Estados Unidos, foram os trabalhos de Paulo Freire que fizeram da experiência latino-americana uma das mais proeminentes e celebradas no mundo inteiro no campo da pedagogia crítica”.

Henry Giroux (1996 apud RAJAGOPALAN, 2003, p. 105), sintetizando o pensamento de Paulo Freire, destaca:

> Ensinar, nos termos de Freire, não é simplesmente estar na sala de aula, mas estar na história, na esfera mais ampla de um imaginário político que oferece aos educadores a oportunidade de uma enorme coleção de campos para mobilizar conhecimentos e desejos que podem levar a mudanças significativas na minimilização do grau de opressão na vida das pessoas.

Nesse sentido, a prática docente crítica percebe a educação como um ato político, implica responsabilidade social e a reflexão do que essa prática pode representar na vida do aluno.

Franco (2012, p. 160) afirma que o professor convicto de sua responsabilidade social, aquele que se envolve com a dinâmica da escola, se compromete, se insere coletivamente no projeto pedagógico da escola, acredita que seu trabalho representa algo na vida do aluno, dialoga, persiste em mudanças. Mesmo a despeito da falta de condições institucionais, esse professor encontra-se em “constante vigilância crítica”. Franco (2012, p. 160-161) ressalta que:

> Esse professor não consegue simplesmente “dar a aula” nem mais pensar nisso. Ele está lá, testando e refletindo. Pois bem, essa é uma prática docente que elabora o sentido da prática pedagógica. É prática que se exerce com finalidade, planejamento, acompanhamento, vigilância crítica, responsabilidade social. [...] o professor que age dessa maneira tem concepções teóricas sobre o seu fazer pedagógico.

Dialogando com essa perspectiva crítica, Perrenoud (2002, p. 15) destaca a prática reflexiva e a implicação crítica como duas posturas fundamentais ao professor. A prática reflexiva favorece a construção de novos saberes; a implicação crítica emerge da necessidade da participação ativa dos professores no debate político sobre a educação. Entretanto, esse debate não diz respeito apenas a questões concernentes a desafios coorporativos ou de classes sindicais, senão aos objetivos e aos programas e projetos escolares, à gestão escolar, à inclusão, aos saberes dos alunos, dentre outros aspectos que permeiam o espaço escolar.

É nesta perspectiva que a pedagogia crítica nos convida a refletir sobre a importância de práticas educativas inovadoras, dinâmicas, funcionais, que extrapolam os limites do espaço escolar e fornecem subsídios de empoderamento.

Uma perspectiva orientada por princípios que privilegiam uma prática docente crítica/reflexiva e, sobretudo, disposta em buscar soluções para o enfrentamento de percalços no contexto escolar e de promover desafios e ações educativas que fortaleçam a escola e contribuam para a construção de um ambiente de aprendizagem mais convidativo.

1.2 O professor pesquisador

Diante de uma sociedade em constante mudança e do enfrentamento de desafios que concerne à atividade docente, o perfil do professor reflexivo e pesquisador tem sido tema recorrente nos cursos de formação docente.

Conforme destacam André e Pesce (2012), a complexa e desafiadora atividade docente requer do professor determinação e disposição para aprender, inovar, indagar, sugerir, opinar, interpelar, investigar e refletir sobre como e por que lecionar.

Sobre esse aspecto, Tardif (2002 apud ANDRÉ; PESCE, 2012) salienta que "a prática reflexiva pode ajudar o professor a responder às situações incertas e flutuantes, dando condições de criar soluções e novos modos de agir no mundo". Entretanto, Zeichner[1] (1998) evidencia que é fundamental ir além; é necessário sistematizar a reflexão, tornando-a investigativa. Para Bortoni-Ricardo (2009), o professor pesquisador não se percebe meramente como um usuário de conhecimentos produzidos por outros pesquisadores. Ele busca estratégias para o enfrentamento de questões e problemas profissionais, refletindo e também produzindo conhecimento, de forma a melhorar a sua prática. Sobre o perfil desse profissional, Bortoni-Ricardo (2009, p. 46) destaca que:

> O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias.

Vale ressaltar que a expressão professor pesquisador tem sido adotada por distintas correntes teóricas e destacada em inúmeras pesquisas acadêmicas (ANDRÉ, 2006, 2012; BORTONI-RICARDO, 2009; FRANCO, 2012; LÜDKE, 2001; 2006; PESCE, 2012; ZEICHNER, 1998, 2002).

Todas essas relevantes contribuições fomentam sobre o que significa formar um professor pesquisador e a importância da prática reflexiva e investigativa na atuação do profissional professor como um agente que assume a dinâmica da realidade escolar como um objeto a ser analisado.

Nesse sentido, a concepção do profissional crítico, reflexivo, curioso, capaz de imprimir na sua prática uma ação transformadora sempre fora defendida por Paulo Freire em seus diálogos sobre educação.

---

1. No artigo publicado por Zeichner (1998) intitulado "Para além da divisão entre o professor – pesquisador e pesquisador – acadêmico", o autor discute-se as questões de poder, privilégios, voz e status na pesquisa educacional, e a necessidade de eliminar a separação que existe entre o mundo do professor – pesquisador e o mundo do pesquisador-acadêmico.

Ao tratar desse aspecto, Freire (1996, p. 29) salienta que:

> Ensinar exige pesquisa. Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. (...) Enquanto ensino contínuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Na perspectiva freiriana, a prática docente é por natureza movida pela indagação, busca constante e pesquisa. Portanto, "o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade, uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar". Sendo assim, Freire salienta ser imprescindível que "em sua formação permanente, o professor e se assuma, porque professor, como pesquisador" (FREIRE, 1998, p. 29).

No que tange à formação de professor pesquisador, Pesce (2012) destaca que é essencial formar um professor com conhecimento em realizar pesquisa para que ele saia da condição de mero reprodutor de práticas convencionais e passe a ser um produtor de conhecimento e tenha autonomia na sua ação educativa.

Nesse sentido, a formação do professor pesquisador pode criar possibilidades de o professor perceber o seu cenário de atuação como um objeto de pesquisa, de reflexão e de análise, "constituindo-se em um movimento contra-hegemônico, frente ao processo de desprofissionalização do professor e de instrumentalização da sua prática" (NÓVOA, 2001 apud PESCE, 2012).

Todavia, a formação do professor pesquisador requer do docente esforço, dedicação, planejamento para conciliar as suas atividades de docência com as atividades de pesquisas e, sobretudo, o seu desejo de mudança, a sua vontade de experimentar, criar, recriar, de refletir sobre a sua prática e ser produtor de conhecimento. Dessa forma, percebemos que o maior responsável pela formação continuada é o próprio professor.

Seríamos insensatos e injustos se não considerássemos que, além de lecionar, o professor vivencia conflitos diversos ocorridos na escola, que muitas vezes, fogem da sua capacidade de gerenciamento. Além da demanda de trabalho dentro e fora de sala de aula, questões salariais, dentre outros fatores, tiram do professor a motivação de buscar uma formação contínua e experimentar práticas inovadoras.

Outra questão que precisa ser considerada, tendo em vista o desenvolvimento profissional de um docente crítico, reflexivo e autônomo, diz respeito à necessidade de aprofundamento das discussões em torno de como acontece o ensino na formação inicial a fim de preparar o futuro professor como pesquisador de maneira mais precisa (PESCE, 2012).

Quando suscitamos sobre a relevância de formar professores pesquisadores, um aspecto fundamental também a ser discutido diz respeito à colaboração dos pesquisadores acadêmicos, no sentido de promover maior aproximação entre as escolas de ensino básico e as pesquisas realizadas na academia.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. E. D. A. Etnografia da prática escolar. 17. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010. (Série Prática Pedagógica).

_____; PESCE; Marly Krüger de. Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores. v. 4, n. 7, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/12/54/2>. Acesso em: 10 maio 2017.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

CANESE, Marta. Política Educativa en América Latina. Contribuciones desde la Educación Comparada. Asunción; Marben Editora e Gráfica, 2012.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. O significado da formação continuada docente. Congresso Norte Paranaense de Educação Física escolar (CONPEF), 4. Universidade Estadual de Londrina, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomoral2.pdf>. Acesso em: 3 maio 2017.

COUTO, Maria Elizabete Souza. O trabalho docente: nas trilhas da constituição do ser professor. In: Maria Roseli Gomes Brito de Sá; Vera Lúcia Bueno Fartes (Org.). O saber e o trabalho docente: concepções e experiências. Salvador: EDUFBA, 2011.

ERICEIRA, Klinger. Formação continuada de professores: o contexto da escola pública. Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos (CEREJA). São Paulo, art. 73, 16 nov. 2006. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/>. Acesso em: 15 dez. 2006.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Pedagogia e prática docente. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação: Saberes Pedagógico / coordenação Selma Garrido Pimenta).

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIRA, Bruno Carneiro. Práticas pedagógicas para o século XXI: a sociointeração digital e o humanismo ético. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. Educação & Sociedade, v. 22, n. 74, abr. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a06v2274.pdf. Acesso em: 3 maio 2017.

PERRENOUD, Philippe et al. As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Tradução de Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PESCE, Marly Krüger. Professor Pesquisador na visão do acadêmico de licenciatura. In: ANPED SUL, 9. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. PUCSP, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/754/441>. Acesso em: 23 maio. 2017.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Por uma lingüística crítica. Linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial; 2003.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica. Tese de Doutorado - Programa de Pós-graduação em Letras e Lingüística do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, 2008.

ZEICHNER, Kennth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERARDI, Corinta M; FIORENTINI, Dario; FERREIRA Elisabeth M. (Org.). Cartografia do trabalh docente: professor (a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras/ABL, 1998.

CAPÍTULO 2

PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Data de aceite: 04/01/2021
Data de submissão: 06/10/2020

Cláudia Regina Paese
UCPEL/RS, UFMT, UNISINOS/RS. Professora da rede municipal de educação de Cuiabá/MT. Cuiabá/MT
http://lattes.cnpq.br/3424117899323169

Ana Lucy Martins Cavalcante
UFJF, UFAM, Comissão de Monitoramento e avaliação do Plano Estadual de Educação do Amazonas – CMAPEE/SEDUC/AM. Manaus/AM
http://lattes.cnpq.br/6106786134961077

RESUMO: Este texto é uma apresentação reflexiva sobre uma ação ocorrida e que versa sobre a História da Educação do Campo na Região Oeste do Paraná. O objetivo do trabalho foi evidenciar o contexto histórico da educação do campo, diferenças entre as vivências no campo e na cidade, identificando seus percursos, tendo presente o surgimento dos chamados novos movimentos sociais do campo. Este trabalho utilizou-se da pesquisa qualitativa como procedimento metodológico, entrevista semi-estruturada e pesquisa documental. O percurso realizado é um relato histórico da educação de/no campo de Rio Bonito do Iguaçu (de 1980 a 2007), pela qual se conclui que o MST repensa o seu meio e se torna agente de sua transformação, podendo contribuir para promover as mudanças necessárias do quadro social.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do campo, Educação brasileira, Rio Bonito do Iguaçu, Saberes.

TEACHING PRACTICE IN FIELD EDUCATION

ABSTRACT: This text is a reflective presentation about an action that has taken place and that deals with the History of Rural Education in the Western Region of Paraná. The objective of the work was to highlight the historical context of rural education, differences between experiences in the countryside and in the city, identifying their paths, bearing in mind the appearance of the so-called new social movements in the countryside. This work used qualitative research as a methodological procedure, semi-structured interview and documentary research. The route taken is a historical account of the education of/in the Rio Bonito do Iguaçu field (from 1980 to 2007), which concludes that the MST rethinks its environment and becomes an agent of its transformation, being able to contribute to promote the changes required membership.

KEYWORDS: Rural education, Brazilian education, Rio Bonito do Iguaçu, Knowledge.

1 I INTRODUÇÃO: REVISITANDO O CONCEITO DE EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Para início deste relato de experiencia como pesquisadora da educação do campo no município de Rio Bonito do Iguaçu no Paraná, é necessárias duas reflexões iniciais:

a primeira reflexão é de como foi vivida a natureza pelo homem nos trezentos anos que inauguram a modernidade (THOMAS, 1989). Segundo o autor o preconceito de que antes da industrialização, o homem devia mais valor à natureza. Isto prova-se contrário, somente quando a flora e a fauna já haviam sido dizimadas é que se passa a ter o nosso apreço, ou seja, o homem passa da violência sobre o mundo natural para um vínculo baseado na simpatia.

Esta discussão permite compreender melhor alguns aspectos do que o autor acredita ser uma das grandes contradições da civilização moderna, ou seja, o conflito crescente entre as novas sensibilidades e os fundamentos materiais da sociedade humana, e a partir do estudo sobre a mudança das atitudes em relação a natureza das implicações políticas, sociais e educacionais que esta traz. Para Thomas (1989) nos séculos XVI e XVII a terra boa e bonita era sinônimo de terra cultivada. “As montanhas, em meados do século XVII eram odiadas e vistas como estéreis, protuberâncias naturais sobre a face da terra, lugar de gente civilizada.” (THOMAS,1989, p.307). A partir do século XVIII serão constadas com a interpelação da antropologia, novos olhares para a natureza que valorizavam justamente o selvagem e o rústico como reservas de integridade biológica, estética e moral. Esta mudança se deve ao advento da Revolução Industrial, na Inglaterra que proporciona a virada para um mundo definitivamente urbano e industrial. O campo é então tomado como lócus de saúde, integridade e beleza, associado a uma vida saudável, invocando um novo sentimento – a natureza é bela. (THOMAS, 1989). O século XX surgem as teorias de Lombroso (1983) segundo qual a constituição facial do homem de certos indivíduos poderia indicar sua determinação para a violência. “A assimetria craniana e facial, a proeminência dos maxilares, certa formação das orelhas e até a falta de barbas, entre outros sinais, indicavam a inclinação criminosa de um indivíduo.” (LOMBROSO, 1983, apud ALVES, s/d, p. 122-123). A segunda reflexão é apresentar a educação do campo ou melhor sua inserção na agenda política educacional, nos últimos anos, a qual, “[...] demandam do Estado iniciativas no âmbito da oferta de educação pública e da formação de profissionais para trabalhar nas escolas localizadas no campo.” (SOUZA, 2008, p. 1090).

Esta agenda tem incluído atualmente, mencionar a diferença entre educação rural e educação do campo. Segundo Souza (2008) a educação rural destaca o papel do estado no desenvolvimento da extensão rural e das preocupações com o atraso educacional que permeava o meio rural no início do século XX no Brasil. Na trajetória da educação rural, o homem é concebido como exemplo de atraso, e a política educacional se organizava em conformidade com os interesses capitalistas predominantes de cada conjuntura. Na trajetória da educação rural temos as Escolas Família Agrícolas (EFA) e as Casas familiares rurais (CFR) têm como sujeitos centrais filhos de pequenos produtores que utilizam a pedagogia da Alternância (ZAMBERLAN, 1995) “[...] caracterizada pelo projeto pedagógico que reúne atividades escolares e outras planejadas para desenvolver na propriedade de origem do aluno.” (SOUZA, 2008, p. 1093). Para Gimonet (2007) a pedagogia da Alternância

surge primeiramente na prática para depois ser sistematizada na teoria. Para Samua et al (2012) considera-se importante para o processo de desenvolvimento na Pedagogia da Alternância os saberes teóricos e práticos construídos à partir da relação com a propriedade com o contexto do jovem agricultor. Para Zamberlan (1995), com o intuito de minimizar a realidade excludente da zona rural imposta pelo modo de produção capitalista, a proposta da pedagogia da alternância visava a partir dos conhecimentos locais propor uma agricultura mais sustentável, pela preservação da biodiversidade e pela expansão das novas tecnologias na zona rural. Segundo Queiroz (2006), o ensino aprendizagem focado em temas geradores, dos quais os próprios alunos ordenam e classificam os temas, estreita a relação entre conteúdos de formação e os problemas e ou atividades desenvolvidas na propriedade rural. "A aquisição do conhecimento se dá de forma construtiva e participativa, envolvendo vários atores: alunos, pais, monitores/professores. (QUEIROZ, 2006, p. 60). Todos os atores são protagonistas.

A educação do campo surge em 1980 em meio a crise e reestruturação do capitalismo e do projeto neoliberal na educação. O neoliberalismo imprimiu uma disputa com relação ao campo: campo como lugar de negócio x campo como lugar de viver. Em contrapartida ocorreu o fortalecimento das organizações e de movimentos sociais que desenvolveram projetos e políticas baseados na própria lógica do campo, entre eles: o acirramento pela luta pela terra, experiências educativas alternativas, movimentos em defesa da construção de políticas públicas, bem como uma produção educativa voltada para o campo (ARROYO et al, 2004). Para Chiavenato (2002) as origens históricas da concentração da propriedade fundiária no Brasil são conhecidas: a concessão de sesmarias[1] de voltuosas dimensões pela Coroa Portuguesa após a emancipação política e a Lei de Terra de 1850. Segundo Fernandes et al (2004, p.25) a expressão campo foi adotada em função da reflexão sobre o "[...] sentido atual do trabalho do camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho." Para Caldart (2008) a materialidade da origem da educação do campo são as lutas sociais, pois nascem como mobilização/pressão de movimentos sociais para uma política educacional comprometida com os interesses dos trabalhadores do campo. Verifica-se como princípio "[...] a emancipação da classe trabalhadora e sua ação no sentido de oposição aos avanços do capital, formando novos sujeitos sociais que vem a construir o campo hoje." (MOLINA, 2004, p. 37). Fruto da demanda dos movimentos sociais e organizações sociais dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) a educação do campo expressa uma nova concepção quanto ao campo, o camponês e o trabalhador, fortalecendo um caráter de luta social no espaço do/no campo. Para Caldart (2003, p.5) "A Educação do campo se afirma no combate aos "pacotes" (tanto agrícolas quanto educacionais) e a tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de implantação de modelos que as ignoram ou escravizam."

1. O sistema de sesmaria passou a esboçar a "ordem jurídica-política da colonização lusitana, estabelecendo critérios de repartição das terras, condições de posse e prazo para o uso" (NEVES, 2001, p. 125 apud Silva, 2015, p.11).

Para Ghedin (2012), o MST buscou um modelo de pedagogia inspirado em um pensamento educacional socialista, que buscasse integrar escola-família-comunidade e permitisse a troca de conhecimento, fortalecendo os laços familiares e o vínculo dos educadores com a Terra e os assentados. De acordo com Capriles (1989), a idéia de uma educação socialista deve ter a presença de leituras de Makenko[2] e Pistrak[3], pois essa discussão apresenta o par dialético fundamental – indivíduo-coletividade – como expressão das possibilidades humanas de superação das contradições inerentes à alienação da sociedade capitalista: "[...] a pedagogia marxista é e deve ser, antes de tudo, uma teoria de pedagogia social ligada ao desenvolvimento dos fenômenos sociais, acontecendo presentemente e interpretados de um ponto de vista marxista." (PISTRAK, 2009, p. 25). Segundo Marques (2008), a pertinência da utilização do conceito de camponês para a compreensão da realidade agrária é baseada na análise de sua história e de seu conteúdo socio-político-cultural. A origem do conceito está ligada à Idade Média europeia. Nas ciências sociais, esse conceito aparece em destaque nos anos de 1950, com o movimento das "Ligas Camponesas" e a grande discussão social sobre a questão agrária brasileira. O MST define-se como um movimento camponês filiado à Vila Campesina. O campesinato se refere a uma diversidade de formas sociais baseadas na relação trabalho familiar e formas distintas de acesso à terra. A centralidade do papel da família na organização da produção e na estruturação de seu modo de vida constituem os elementos comuns a todas essas formas sociais. (MARQUES, 2008).

Atualmente, a educação do campo constitui-se como uma política pública, nos movimentos sociais, nas universidades, nas escolas, entre outros espaços. Em suas Diretrizes Operacionais, o Conselho Nacional de educação (CNE) define educação do campo como

> Toda ação educativa desenvolvida junto às populações do campo e fundamenta-se nas práticas sociais constitutivas dessas populações: os seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modo de ser, de ver, de viver e de produzir e formas de compartilhar a vida. (Art. 2 da Resolução 01 – CNE 03/04/2002 – Diretrizes Operacionais para Educação do Campo.)

As diretrizes refletem um conjunto de preocupações e estruturas presentes historicamente. Nas reinvindicações estão: 1) o reconhecimento e valorização da diversidade dos povos do campo; 2) a possibilidade de diferentes formas de organizar as escolas; 3) o uso de práticas pedagógicas contextualizadas; 4) gestão democrática. (BRASIL, 2002). Quanto à formação de professores do campo, as políticas públicas do governo federal vinculam-se às secretarias municipais e estaduais, que tem organizado junto ao MST a formação continuada de educadores; essas parcerias envolvem também as universidades. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) é um

2. Capriles, René. Makenko. O nascimento da pedagogia socialista. São Paulo: Brasiliense, 1989.
3. Pistrak, M. M. A escola-comuna. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

exemplo, atendendo jovens e adultos para alfabetização, bem como para oferecer cursos de *lato sensu* em educação do campo. Deve-se mencionar os projetos de Pedagogia da terra, escolarizando e capitalizando os trabalhadores dos assentamentos de reforma agrária. Para Freire (1996), a formação dos professores deve lembrar o mundo para o entendimento da realidade. A educação do campo, sem dúvida, inaugura ao menos duas frentes no debate brasileiro:

> a) constrói uma noção de educação pública pautada nos interesses da sociedade civil organizada, em contraponto à educação pública estatal que historicamente marca a gestão e a prática pedagógica no Brasil.; b) possibilita o debate acerca da prática pedagógica nas escolas do campo, expressando as divergências políticas entre a concepção de educação rural pautada na política pública estatal e a concepção de campo pautada no debate empreendido pelos movimentos sociais de trabalhadores. (SOUZA, 2008, p. 1091-1092).

Para Oliveira (2004), o campo no século XXI mostra sua importância na vida política de uma nação. Um movimento que não cessaria no dia em que a reforma agrária fosse concluída. A terra é um símbolo de vida, lugar histórico de lutas. A história dos trabalhadores do campo e sua luta pela terra "[...] está vinculada às transformações ligadas ao mundo do trabalho." (ANTUNES, 1997, p. 47). Mesmo com a entrada do século XXI, a educação do campo em lugares como a Amazônia está submetida à lógica estrutural da exclusão e da discriminação, e não é por acaso que a oferta da educação à população volta-se ao primeiro segmento do ensino fundamental, na maioria das ofertas e em classes multisseriadas.

> As escolas multisseriadas constituem sua identidade referenciada na "precarização do modelo urbano seriado de ensino" e para que ofereçam uma educação de qualidade se faz necessário a transgressão desse modelo, que se funda na rigidez com que trata o tempo escolar, impondo a fragmentação em séries anuais e um processo contínuo de provas e testes aos estudantes, como requisito para a progressão no sistema educacional.[4]

Vale lembrar que o ensino fundamental completo de nove anos e o ensino médio não estão presentes. O cenário da educação do campo na região Amazônica demarca a complexibilidade pela população. São sujeitos ribeirinhos, pescadores, índios, caçadores, camponeses, assentados, atingidos por barragem etc. A próxima seção versará sobre a trajetória da educação em Rio Bonito do Iguaçu, atendo-se aos assentamentos dos movimentos sociais do campo.

2 | O OLHAR SOBRE RIO BONITO DO IGUAÇU/PR

O trabalho apresenta um recorte de uma pesquisa realizada no contexto da educação do campo, onde foram mapeadas as escolas do campo em Rio Bonito do Iguaçu/PR. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com 20 assentados; também realizamos uma

4. Disponível em: http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/posteres/GT13-2031--Int.pdf.Acesso e: 2 de jul. de 2019.

pesquisa documental para descrever a história de Rio Bonito do Iguaçu/PR[5]. No Paraná ocorreram diversos conflitos pela posse da terra entre 1980 e 1990. O início do MST foi marcado por inúmeros conflitos violentos:

> Em 1981, havia inúmeras pessoas que tinham perdido terra, emprego, casas e muitos atingidos pela construção da Usina Itaipu. A CPT organizou estas famílias e começou a cadastrar outras que também tinham perdido ou sido expulsas e que estavam interessadas em lutar por terra no Paraná. Em 1982, vários movimentos de resistência dos camponeses eclodiram, dentre eles o Movimento dos Agricultores Sem Terra do Oeste do Paraná (MASTRO) apoiado pela Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (ASSESSOAR). (PAESE, 2008, p.38).

Até 1991, existiam quatro escolas rurais municipais que respondiam à Secretaria de Educação da região do Município de Laranjeiras do Sul e atendiam os assentados:

1) Escola Rural Municipal Tatiane Bergeier, localizada no Campo do Bugre.

> O Campo do Bugre assim se chama devido a região ser formada por grandes campos e seus primeiros habitantes serem bugres (índios), que viveram por muitos anos e foram, por muito tempo, os únicos donos da terra. Eram comunidades fechadas, e o temperamento dos seus habitantes era conhecido por muitos da região como selvagens. (PAESE, 2008, p. 40).

2) Escola Rural Municipal Francisco Manoel Barroso, localizada no distrito de Pinhalzinho: "Segundo consta nos arquivos da secretaria de educação, essa comunidade chamada de Pinhalzinho é da década de 20, onde a família Nogueira desbravou essas terras então cobertas de pinheiros." (PAESE, 2008, p. 41).

3) Escola Rural Municipal Alfredo Rosa, localizada no distrito de Barreirinho:

> Na região de Barreirinho destacam-se os gaúchos que vieram em busca de terra para plantar e sobreviver com suas famílias. A criação de animais tornou-se uma atividade importante para a sobrevivência desta população. A escola surgiu fruto das necessidades de pais trabalhadores que viam seus filhos chegarem a idade adulta ainda analfabetos. (PAESE, 2008, p. 42).

4) Escola Rural Municipal Rio Bonito do Iguaçu: "[...] em março de 1990 ocorreu um manifesto por parte dos líderes políticos estaduais em prol da criação do município, o então distrito recebeu apoio também de algumas das autoridades de Laranjeiras do Sul." (PAESE, 2008, p.50). Em 19/03/1992 o então governador Roberto Requião assina o decreto e reconhece o novo município que passou a se chamar Rio Bonito do Iguaçu. Essas escolas eram multisseriadas e uma só professora trabalhava com até quatro séries na mesma sala, preparava a merenda, cuidava da limpeza, reunia pais e atendia a saúde dos alunos.

5. Até 1993, Rio Bonito do Iguaçu era parte do município (distrito) de Laranjeiras do Sul - Região Oeste do Paraná.

> Com a emancipação para município, Rio Bonito do Iguaçu, o prefeito eleito, Sr. Sezar Augusto Bovino, tinha intenção de centralizar as escolinhas rurais existentes e que já traziam despesas muito grandes e poucos alunos, numa única escola com mais espaço físico e com uma professora para cada série e localizada na Linha Rosa. Isso aconteceu gradativamente no ano seguinte - 1993, quando apenas uma escola ficou de fora. (PAESE, 2008, p. 43-44).

A educação em Rio Bonito do Iguaçu/PR é marcada pela atuação do poder público, movimentos sociais do campo – MST – e a população.

3 | CONCLUSÃO

A atividade que o educador desenvolve em sala de aula dentro dos assentamentos do MST, envolvendo precisamente a educação básica de 1ª a 4ª série e a preparação desses professores é feita através de cursos realizados no município de Faxinal do Céu/PR. De acordo com um dos entrevistados,

> [...] o Movimento orienta a educação em seus assentamentos baseado em linhas políticas e orientações, encontradas, por exemplo, no texto base "Educação no documento básico do MST", ao qual o educador deve se ater, em vista do projeto político e pedagógico da organização. (PAESE, 2008, p. 52).

É pela educação que o MST se organiza e, através dela, ele e os integrantes do movimento repensam o seu meio e se tornam agentes de sua transformação, podendo contribuir para promover as mudanças necessárias do quadro social.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?**: ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1997.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília, DF, 2001.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v.3, n.1, p.20-81, 2003.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In. Santos, R. C. A. (Org.). **Educação do campo**: campo, políticas, públicas e educação. Brasília, DF: INCRA/MDA. 2008.

CAPRILES, René. **Makarenko**: o nascimento da pedagogia socialista. São Paulo: Scipione, 1989.

CHIAVENATO, Júlio José. **Violência no campo**: o latifúndio e a reforma agrária. São Paulo: Moderna, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GHEDIN, Evandro. (Org.) **Educação do campo**: epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012.

GIMONET, Jean Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAS**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

HAGE, Salomão Mufarrej. **A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional**. Disponível em: http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/posteres/GT13-2031--Int.pdf.Acesso e: 2 de jul. de 2019.

LOMBROSO, Cesare. O homem criminoso. In. ALVES, Fábio Wellington Ataíde. **Caracterização e base teórica da criminologia multifatorial. Revista transgressões – Ciências criminais em debate**. s/d 121-132.Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/transgressoes/article/download/6447/4984/Acesso em: 2 de julh. de 2019.

MARQUES, Marta Inez Medeiros. A atualidade do uso do conceito de camponês. **Nera**, Presidente Prudente, ano 11, n. 12, p. 57-67, 2008.

NEVES, Edvaldo Fagundes. Sesmaria em Portugal e no Brasil. **Revista Politéia**, Vitória da Conquista, BA, v. 1, n. 1, p. 111-139, 2001.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **O campo no século XXI**: território de vida, de luta e de construção da justiça social. **São Paulo**: Paz e Terra, 2004.

PAESE, Cláudia Regina. **A história da educação em movimentos sociais do campo no oeste paranaense**: o caso Rio Bonito do Iguaçu (de 1980 à 2007). Especialização em História da Educação Brasileira. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2008. (Monografia).

PISTRAK, Moisey M. **A escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

QUEIROZ, J.B.P. **Pedagogia da alternância**: construindo a educação do campo. Goiânia: Editora da UCG, 2006.

SAMUA, D. M. et al. (org.). Pedagogia da alternância e extensão rural. Frederico Westphalen: URI, 2012.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1089-1111, 2008.

THOMAS, Keith. **O homem e o mundo natural**: mudanças de atitude em relação às plantas e os animais. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ZAMBERLAN, Sérgio. **Pedagogia da alternância**: escola da família agrícola. Santa Tereza: MEPES, 1995.

CAPÍTULO 3

FORMAÇÃO DOCENTE, PENSAMENTOS INDÍGENA, DE(S)COLONIAL E FILOSOFIAS AFRICANAS NA DISCIPLINA FILOSOFIA DO CURSINHO POPULAR DARCY RIBEIRO

Data de aceite: 04/01/2021

Heiberle Hirsgberg Horácio
Professor da Universidade Estadual de Montes Claros-Unimontes
https://wwws.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.menu?f_cod=90450D841E9021C91171DA5A30E29D73#

RESUMO: Este artigo traz apontamentos sobre o desenvolvimento da disciplina de Filosofia no Cursinho Popular Darcy Ribeiro em Montes Claros, durante o segundo semestre de 2020, disciplina esta que foi realizada de maneira "online", devido ao isolamento social decorrente das orientações para prevenção e vigilância epidemiológica relacionadas à pandemia de Covid-19. Designadamente, levando em conta que o cursinho supracitado possui como propósito não só a preparação para o ENEM, para o PAES, e para os vestibulares, mas, sobretudo, que o cursinho objetiva colaborar para uma formação mais ampla de estudantes de escola pública e de baixa renda, a disciplina de Filosofia foi realizada através de dois caminhos, não só mobilizando os supostos clássicos do pensamento filosófico europeu, mas, também, foi efetivada com atividades sobre os Pensamentos Indígena, Pós e De(s)Colonial, e com as Filosofias Africanas. Como a disciplina de Filosofia foi majoritariamente constituída por colaboradores e colaboradoras que são estudantes da licenciatura em Filosofia da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, a realização por ambos os caminhos supracitados, mas, sobretudo, pelo caminho com os Pensamentos Indígena, Pós e De(s)colonial e Filosofias Africanas, também objetivou contribuir com os graduandos e graduandas em Filosofia, uma vez que, na graduação, ainda lhes são oferecidas poucas possibilidades de encontros com os pensamentos, autoras e autores supracitados.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Formação, Filosofia, Indígena, De(s)colonial e Africanas.

TEACHERS FORMATION, INDIGENOUS, DE(S)COLONIAL THOUGHTS, AFRICAN PHILOSOPHY IN DISCIPLINE PHILOSOPHY TO CURSINHO POPULAR DARCY RIBEIRO

ABSTRACT: This article presents notes on the development of the Philosophy subject at the Darcy Ribeiro Popular Course in Montes Claros, during the second semester of 2020, a subject that was carried out online, due to the social isolation resulting from the guidelines for prevention and epidemiological surveillance related to the Covid-19 pandemic. In particular, taking into account that the aforementioned course aims not only to prepare for ENEM, for PAES, and for entrance exams, but, above all, that the course aims to collaborate for a broader training of students from the periphery, from public school and low-income, the subject of Philosophy was carried out in two ways, not only mobilizing the supposed classics of European philosophical thought, but also was carried out with activities on Indigenous Thoughts, Post Colonial Thoughts, and with African Philosophies. As the Philosophy

subject was mostly made up of collaborators who are students of the degree in Philosophy at the Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, the achievement by both the above mentioned paths, but, above all, by the path with Indigenous Thought, Post Colonialism and African Philosophies, also aimed to contribute with undergraduate students in Philosophy, since, in the graduation course, they are still offered few possibilities of encounters with the aforementioned thoughts and authors.
KEYWORDS: Education, Philosophy, Formation, Indigenous, Decolonial and African.

> [...] educação popular e mudança social andam juntas. Essa educação renovada transforma não apenas os métodos de educar. Transforma as pessoas que são educadas em uma sociedade em transformação. Ela transforma também a participação das pessoas 'educadas'. Essas pessoas se consideram em atos de conhecimento em todo lugar onde estão: na rua, na fábrica, no passeio e nas igrejas. Ora...é uma visão ativa e criativa do conhecimento. Supera a tradicional visão segundo a qual 'alguns' sabem e os demais aprendem. O importante é participar criativamente em atos de conhecimento. Não se compreende, então, Educação como um banco de dados, mas sim como uma série de envolvimentos. Vê, é uma noção que (ao mesmo tempo) educa e politiza as pessoas. (FREIRE, 1993).

1 I APRESENTAÇÃO

Este artigo traz apontamentos sobre o desenvolvimento da disciplina de Filosofia no Cursinho Popular Darcy Ribeiro em Montes Claros, durante o segundo semestre de 2020, disciplina esta que foi realizada de maneira "online", devido ao isolamento social decorrente das orientações para prevenção e vigilância epidemiológica relacionadas à pandemia de Covid-19. Designadamente, levando em conta que o cursinho supracitado possui como propósito não só a preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), para o Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior (PAES), e para vestibulares, mas, sobretudo, que o cursinho objetiva colaborar para uma formação mais ampla de estudantes de escola pública e de baixa renda, a disciplina de Filosofia foi realizada através de dois caminhos, não só mobilizando os supostos clássicos do pensamento filosófico europeu, mas, também, foi efetivada com atividades sobre os Pensamentos Indígenas, Pós e De(s) Colonial, e com as Filosofias Africanas.

Como a disciplina de Filosofia foi majoritariamente constituída por colaboradores e colaboradoras que são estudantes da licenciatura em Filosofia da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, a realização por ambos os caminhos supracitados, mas, sobretudo, pelo caminho com os Pensamentos Indígenas, Pós e De(s)colonial e Filosofias Africanas, também objetivou contribuir com os graduandos e graduandas em Filosofia, uma vez que, na graduação, ainda lhes são oferecidas poucas possibilidades de encontros com os pensamentos, autoras e autores supracitados.

2 | A REDE EMANCIPA E O CURSINHO POPULAR DARCY RIBEIRO DE MONTES CLAROS

O Cursinho Popular Darcy Ribeiro-Emancipa iniciou o seu funcionamento na cidade de Montes Claros em abril de 2013 e foi o primeiro cursinho popular da Rede Emancipa fundado no Estado de Minas Gerais. O cursinho leva esse nome em homenagem ao antropólogo, político e escritor brasileiro Darcy Ribeiro, que nasceu na cidade mineira.

A Rede Emancipa: Movimento Social de Educação Popular, da qual o Cursinho Popular Darcy Ribeiro é oriundo, define-se como um movimento social de educação popular que opera, desde 2007, construindo um trabalho voltado "à educação de jovens de escolas públicas[1]", e estudantes de baixa renda. Desse modo, o "principal foco de atuação da Rede Emancipa tem sido a organização de cursinhos populares pré-universitários para atender à demanda represada dos estudantes de escolas públicas pelo acesso ao ensino superior em geral, e às universidades públicas em particular[2]". No entanto, a Rede Emancipa destaca que ela não objetiva apenas realizar atividades nos moldes e objetivos convencionais dos cursinhos pré-vestibulares privados que almejam, exclusivamente, o desenvolvimento de atividades instrumentais para que os estudantes sejam aprovados e aprovadas em vestibulares, ou no ENEM e no PAES. Antes disso, na Rede Emancipa, segundo o seu site "é priorizada a educação transformadora que ofereça o máximo de instrumentos para que estes pensem as suas realidades de maneira crítica e emancipadora[3]". Segundo a página da própria Rede Emancipa:

> Construímos um projeto político-pedagógico que vai além do ensino para o vestibular, que possibilite à juventude um espaço inovador de debate, criação e recriação do saber acerca do mundo e da vida. Nesse projeto se engajam estudantes universitários, secundaristas, professores do ensino básico, professores e estudantes da Rede Emancipa, família, associação de bairro, comunidade e todos que queiram construir outro futuro[4].

As atividades dos cursinhos, que fazem parte da Rede Emancipa, são realizadas por voluntários, sejam professoras e professores de escolas ou de universidades, sejam graduados, graduandos e graduandas, de diferentes cursos, que queiram colaborar.

O cursinho popular Darcy Ribeiro-Emancipa de Montes Claros iniciou o seu funcionamento no espaço físico da Escola Estadual Francisco Peres, que se localiza no Bairro São Geraldo II, na periferia da cidade de Montes Claros. Segundo a pesquisadora Samira Xavier Machado, que escreveu uma dissertação sobre o cursinho popular, "a iniciativa de se inaugurar uma unidade em Montes Claros-MG parte, primeiramente, de conversas informais entre dois estudantes universitários, a saber: Kleber Oliva e Judson

1. Site Rede Emancipa: https://redeemancipa.org.br/2013/04/rede-emancipa-inaugura-cursinho-popular-em-montes--clarosmg/ . (Acessado em 15/10/2020).
2. Site Rede Emancipa. (Acessado em 15/10/2020).
3. Site Rede Emancipa. (Acessado em 15/10/2020).
4. Site Rede Emancipa. (Acessado em 15/10/2020).

Marques" (MACHADO, 2020, p.79), ambos, à época, estudantes de universidades públicas em Minas Gerais.

No ano da sua fundação, 2013, o cursinho atendia 15 alunos e alunas que eram estudantes do Ensino Médio na escola supracitada. Já no ano de 2014, o cursinho, devido às dificuldades para sua manutenção, fez uma pequena pausa, retornando às atividades em 2015, já em nova sede, na Escola Estadual Professora Cristina Guimarães, que se estabelece no bairro Major Prates. (MACHADO, 2020). Segundo informações mencionadas pela pesquisadora Samira Xavier Machado, no ano de 2015 o cursinho atendeu aproximadamente 30 estudantes, dos quais 25 ainda estavam no ensino médio, e 5 já tinham concluído essa etapa. (MACHADO, 2020).

Em 2016 e 2017 o cursinho funcionou nas dependências das seguintes escolas: Escola Estadual Monsenhor Gustavo, no bairro Santo Inácio e Escola Estadual Professora Dulce Sarmento, no bairro Santo Expedito, sendo que ambos os bairros são da periferia da cidade de Montes Claros.

Importa mencionar que, além das aulas, devido ao caráter dos cursinhos populares relacionados à Rede Emancipa, muitos são os eventos artísticos e políticos - no modo mais amplo e potente desse termo[5] - que os cursinhos promovem e de que fazem parte, como, por exemplo, o Sarau Emancipa. Outro exemplo que pode ser mencionado é a realização, em 2015, de uma aula pública - organizada pelo Cursinho Popular Darcy Ribeiro-Emancipa e pelo Coletivo Juventude Juntos - em uma praça de um bairro da cidade de Montes Claros, que possuiu como tema o debate sobre a Proposta de Emenda à Constituição nº 171/93 sobre a Redução da Maioridade Penal (PEC 171/93). (MACHADO, 2020).

Além disso, vale ainda mencionar, no mínimo como mais um exemplo, que no ano de 2016, dentro do chamado "movimento nacional de ocupação das escolas públicas" - que foi um movimento de ocupação de escolas públicas por estudantes e colaboradores – a única instituição de ensino estadual ocupada em Montes Claros foi justamente a Escola Estadual Monsenhor Gustavo, onde acontecia o Cursinho Popular Darcy Ribeiro. (MACHADO, 2020).

Ademais, as escolas em que funcionam o Cursinho Popular Darcy Ribeiro são escolhidas tendo como base uma diretriz nacional da Rede Emancipa, que orienta que os cursinhos funcionem em escolas públicas. Além disso, "particularmente no caso de Montes Claros, as escolhas foram feitas de acordo com a disposição dos diretores e a demanda dos bairros". (MACHADO, 2020). Em 2018, o cursinho funcionou na Escola Estadual Dulce Sarmento, local em que no ano de 2019 chegou a receber 416 matrículas. Durante os anos supracitados, o Cursinho Popular teve como coordenadores Kleber Oliva (de 2013 até 2019) e Gabriel Reis, em 2019 e parte de 2020. (MACHADO, 2020).

5. Vale destacar a Solidariedade Ativa, ações de arrecadações e compras de cestas básicas para doações, que foram realizadas em 2020.

3 | O VÍNCULO DO CURSINHO POPULAR DARCY RIBEIRO COM A UNIMONTES

No ano de 2020 o Cursinho Popular Darcy Ribeiro passou a ser vinculado à Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, após apresentação do projeto - pela professora do Departamento de História Barbara Figueiredo Souto - e aprovação, através da Resolução nº 18 de 2020 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da supracitada universidade.

Desse modo, o Cursinho Popular Darcy Ribeiro tornou-se um projeto de Ensino e Extensão na Universidade Estadual de Montes Claros, ainda mantendo relação com a Rede Emancipa, mas, segundo pode-se ler no próprio projeto apresentado, "apesar da importante parceria da Rede Emancipa, o Cursinho Popular Darcy Ribeiro, enquanto Projeto de Ensino e Extensão da Unimontes tem autonomia e plenas condições de manter as atividades propostas caso haja algum tipo de rompimento nas relações com a Rede Emancipa." (Unimontes, 2020). Significando que, ainda segundo o próprio projeto, "com o trabalho dos(as) professores(as) e acadêmicos(as) da Unimontes, as atividades de Ensino e Extensão no âmbito do Cursinho se mantêm" (Unimontes, 2020). Sobre a relação entre a universidade e o Cursinho Popular Darcy Ribeiro, o seguinte trecho do projeto é esclarecedor:

> Nesse sentido, o projeto almeja integrar as perspectivas de ensino e extensão, desenvolvendo atividades que visem a formação dos(as) acadêmicos(as) dos cursos de licenciatura da Unimontes, bem como desenvolver ações no intuito da aproximação com a comunidade através do acolhimento e do diálogo com todos(as) interessados(as) em se inserir no Cursinho Popular Darcy Ribeiro. Portanto, os produtos esperados com as ações de ensino e extensão são a formação de licenciados(as) mais comprometidos(as) com as causas sociais e integrados nos debates e práticas de educação popular, e o retorno social por meio de um cursinho preparatório que possibilite o ingresso de pessoas historicamente marginalizadas no âmbito universitário. Em termos de produção acadêmica, almejamos usufruir da prática das ações de ensino e extensão para apresentar comunicações em eventos e publicar artigo centrando nossas reflexões em torno da educação popular. (Unimontes, 2020).

4 | O FUNCIONAMENTO DO CURSINHO POPULAR DARCY RIBEIRO DURANTE O 2º SEMESTRE DE 2020

Conforme supracitado, durante o segundo semestre de 2020 o desenvolvimento das atividades do Cursinho Popular Darcy Ribeiro, incluindo a efetuação das disciplinas, foram realizadas de maneira exclusivamente "online"- com atividades síncronas e assíncronas - devido ao isolamento social decorrente das orientações para prevenção e vigilância epidemiológica relacionadas à pandemia de Covid-19.

A sistematização, ou "metodologia", para a execução "online" das disciplinas se deu do seguinte modo: 1º) quinzenalmente, em um dos dias da semana, eram inseridos, em um

“grupo” do Telegram do cursinho, os materiais das aulas sobre o conteúdo da disciplina; materiais que eram compostos por vídeos feitos pelos colaboradores e colaboradoras, ou por vídeos existentes no youtube, por exemplo, que eram indicados pelos colaboradores e colaboradoras; 2º) em outro dia da semana, subsequente ao dia de postagem dos materiais de conteúdos, eram realizados os encontros, via google meet, denominados de Socialização dos Conteúdos e das Dúvidas. Nesses encontros, os colaboradores e colaboradoras dialogavam com os alunos e alunas sobre os conteúdos enviados no dia anterior. Por esse canal também eram sanadas as dúvidas e eram acolhidas as sugestões, ou orientações.

Ademais, no tocante à sistematização do funcionamento “online”, foram realizadas, também, atividades como lives, pelo “Instagram do cursinho”, ou minicursos[6], realizados pelo google meet ou por outras plataformas digitais. Entre as atividades pelo Instagram, vale destacar as que ocorriam às sextas-feiras com o título de Arte Emancipa, que contava com atividades artísticas ou com lives sobre temas mais gerais, mas imprescindíveis, como conversas sobre Educação Popular, sobre a “Importância das cotas raciais e sociais[7]”, sobre importantes filmes, e sobre, por exemplo, “Feminismo no combate à violência[8]”. O “Instagram do cursinho”, assim como a página no Facebook, serviu também de local para inserção de informações, vídeos e outros tipos de materiais.

Foram pelo Instagram e pelo google meet que aconteceram as atividades, lives e minicursos, da disciplina de Filosofia, especificamente aquelas relacionadas ao Pensamentos Indígenas, Pós e De(s)coloniais e Filosofias Africanas.

5 | A DISCIPLINA DE FILOSOFIA E OS DOIS CAMINHOS SEGUIDOS: O DA TRADIÇÃO EUROPEIA E O DOS PENSAMENTOS INDÍGENAS, PÓS E DE(S) COLONIAIS E FILOSOFIAS AFRICANAS

No tocante à disciplina de Filosofia, um grupo de estudantes do curso de Filosofia da Unimontes e responsável pela disciplina no Cursinho Popular Darcy Ribeiro optou - após conversa com a coordenadora da disciplina Jheniffer Souza, e pós a orientação do professor colaborador da disciplina Heiberle Horácio - que também é professor do departamento de Filosofia da supracitada universidade - por trabalhar seguindo dois caminhos que se atravessaram durante toda a disciplina.

No primeiro caminho, seguindo o procedimento metodológico supracitado, o grupo de colaboradores e colaboradoras se encarregou de trabalhar com os filósofos e temáticas da tradição filosófica europeia. Ou seja, após um levantamento dos temas e autores mais recorrentes nas questões do ENEM e de alguns vestibulares, optou-se por fazer um recorte

6. Como o minicurso O Ator Narrador, ministrado, durante 4 sábados, pela professora Nelcira Durães da Unimontes e colaboradora do Cursinho Popular Darcy Ribeiro.
7. Atividade realizada em 02/10/2020 com Andreia Pereira e Silvana Mendes.
8. Atividade realizada em 14/08/2020 com Daliana Antônio e Sandy Magalhães.

em que fossem abordadas, primeiramente, questões relacionadas à definição de Filosofia e à apresentação de Sócrates, Platão, e Aristóteles.

Em uma segunda etapa, ainda no primeiro caminho, desenvolveram-se atividades relacionadas à definição e diferenciação entre Ética e Moral, bem como sobre a perspectiva Ética de alguns autores, como Aristóteles - com a obra Ética a Nicômaco -, a Ética de Espinoza, e considerações relacionadas à moral do filósofo alemão Friedrich Nietzsche. Em uma terceira etapa, também do primeiro caminho, foi realizado um planejamento para o trabalho com aspectos da Filosofia Política, com atividades sobre os contratualistas Thomas Hobbes, John Locke e Jean-Jacques Rousseau, bem como com atividade sobre Democracia, e definição e questões relacionadas à política. Em uma quarta etapa, fase final do primeiro caminho e já de articulação com o segundo caminho – a saber, o caminho dos Pensamentos Indígenas, Pós e De(s)colonial e Filosofias Africanas – o planejamento inclui a abordagem sobre a "temática do conhecimento". Esse momento, que servirá para a discussão em torno da definição de Epistemologia e para a apresentação de diferentes teorias do conhecimento, será também a oportunidade para evidenciar o atravessamento/articulação com o que foi trabalhado no segundo caminho, ou seja, os Pensamento(s) Indígenas, Pós e De(s)coloniais e Filosofia Africana.

O segundo caminho de atuação da disciplina de Filosofia foi o da apresentação de outros pensamentos para além da tradição filosófica europeia, contemplando pensamentos como o Pensamento(s) Indígena(s), que foi trabalhado em minicurso pelo professor colaborador da disciplina Heiberle Horácio. Nesse minicurso[9] foram apresentados tanto aspectos das obras dos indígenas Ailton Krenak (Ideias para adiar o fim do mundo; Ecologia Política; O Amanhã Não Está à Venda) e Davi Kopenawa (A Queda do Céu), quanto perspectivas de autores e autoras da etnologia indígena como Tânia Stolze Lima, Manuela Carneiro da Cunha, Beatriz Perrone Moisés, Claude Lévi-Strauss, Eduardo Viveiros de Castro, João Pacheco, e Darcy Ribeiro; além de discussões relacionadas aos troncos linguísticos, sobre Educação Escolar Indígena, e à lei 11.645/08 que versa sobre a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura afro-brasileira e indígena nas escolas.

Na atividade de apresentação e introdução aos estudos dos Pensamentos Pós e De(s)colonial, ministrada pelo professor Heiberle Horácio, além da contextualização da produção desses pensamentos - e também dos chamados Estudos Subalternos e Grupo Latinoamericano de Estudos Subalternos - com ênfase na trajetória de construção do grupo Modernidade/Colinialidade, também apresentou-se alguns autores e autoras como Franz Fanon, Aimé Césaire, Albert Memmi, Ranajit Guha, Partha Chatterjee, Dipesh Chakrabarty, Gayatri Chakrabarty Spivak, Stuart Hall, Paul Gilroy, Homi Bhabha, Edward Said, Ramon Grosfóguel, Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Nelson Maldonado Torres,

9. O minicurso foi realizado em parceria com o (In)SERTO - Núcleo pela Diversidade Sexual e de Gênero da Unimontes, coordenado pelo Prof. Dr. Rafael Baioni, que foi mediador do minicurso supracitado, ministrado pelo prof. Heiberle Hoácio, também integrante do (In)serto.

Boaventura de Sousa Santos e Enrique Dussel - autor que recebeu especial destaque, e que foi acionado na maior parte do tempo, sobretudo na sua crítica ao eurocentrismo.

Já na atividade Introdução aos Estudos de Filosofias Africanas, a mediação foi realizada pelo colaborador da disciplina de Filosofia, professor Heiberle Horácio e a explanação da atividade ficou a cargo do professor da Universidade Federal de Uberlândia José Benedito de Almeida Júnior. Mobilizando como fontes principais os autores africanos Severino Ngoenha (Os tempos da filosofia; Das independências à liberdade), José Castiano (Referenciais da filosofia africana), e Achile Mbembe (A crítica da razão negra; Necropolítica), o professor José Benedito apresentou algumas perspectivas e possibilidades de estudos em Filosofias Africanas, bem como discutiu questões relacionadas às cotas, às discriminações, e deu especial atenção ao racismo, sem deixar de falar da relação do capitalismo com o racismo e com os epistemicídios.

6 I CONCLUSÃO PARA NÃO FINALIZAÇÃO

Ao fazer a proposta de realizar atividades em um cursinho popular - que conta com a colaboração de graduandos e graduandas da licenciatura em Filosofia - com filosofias que não são da tradição filosófica europeia como Pensamento(s) Indígena(s), Pós e De(s) colonial e Filosofias Africanas, e que não são requeridas, pelo menos não diretamente, em processos como os do ENEM ou PAES, buscou-se: a) seguir uma possibilidade já presente na Educação Popular, e na orientação do próprio cursinho, para uma formação mais ampla e crítica aos estudantes, diferente do que fazem cursinhos de instituições privadas, que realizam atividades instrumentais visando exclusivamente a aprovação nos processos seletivos supracitados; b) contribuir[10] para que as colaboradoras e os colaboradores – pois a maioria deles cursa licenciatura em Filosofia - fossem apresentadas(os) e pudessem realizar encontros com pensamentos e autoras(es) que praticamente não estão presentes no PPP (Unimontes - 2017) do curso de Filosofia em que são estudantes. A respeito dessa última afirmação, ela é feita amparada pela constatação do próprio autor deste texto - que também é professor do Depto de Filosofia da Unimontes, – ao examinar o PPP do curso de Filosofia, mas também no contato que o autor deste texto teve com alguns estudantes da graduação em Filosofia, na ocasião em que foi coordenador do PIBID de Filosofia, durante dois anos.

A respeito da atuação do professor Heiberle Horácio como um dos coordenadores[11] do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de Filosofia[12], já,

10. Levando em consideração a importância da formação docente, foram sugeridas, aos colaboradores e colaboradoras que são graduandos em Filosofia, as leituras dos 2 volumes do livro Pedagogias Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y revivir, editado pela Catherine Walsh.

11. O outro coordenador foi o professor José Maria Pereira Carvalho, também integrante do Depto de Filosofia da Unimontes.

12. O Professor Heiberle Horácio também coordenou, dois anos antes, o PIBID de Ciências da Religião, curso também integra o Depto de Filosofia.

durante a execução desse programa, nos anos de 2018 e 2019, o professor orientava que os estudantes bolsistas do PIBID realizassem, nas atuações que ocorriam nas escolas públicas de Montes Claros, atividades relacionadas aos Pensamento(s) Indígena(s), Pós e De(s)colonial e Filosofias Africanas.

Ademais, o PIBID de Filosofia, coordenado pelo professor supracitado, buscava recuperar, juntamente com as pibidianas, possibilidades abertas pela Educação Popular, para coaduna-las às ações das escolas públicas, intencionando à potencialização tanto das escolas, quanto do programa[13]. Articulação essa que o próprio Emancipa indica considerar, ao orientar que o funcionamento do cursinho seja em escolas públicas, conquanto tal orientação não tenha se efetivado no ano de 2020, uma vez que todas as atividades realizadas durante esse ano foram "online".

Por fim, conquanto a alternativa provisória do Cursinho Popular Darcy Ribeiro para continuar funcionando sem as atividades presenciais tenha sido a realização das atividades "online" supracitadas - que não são atividades na modalidade EAD - importa ressaltar que, também pela natureza da Educação Popular, do cursinho e da disciplina de Filosofia, em nenhum momento deixou-se de fazer as reflexões sobre os perigos dessas "atividades online" para os processos educacionais e educativos, bem como para as envolvidas e envolvidos em tais processos. Perigos como os da exclusão de alunas e alunos desses processos, o que aumentaria ainda mais as desigualdades, não só educacionais, mas de respeitabilidade e efetivação de direitos, desigualdade de renda, entre outras; ou perigos da disponibilização de dados para as plataformas de empresas educacionais privadas, bem como do aumento da privatização da educação – e também do aumento das vigilâncias não só pelo Estado, mas pelas empresas em geral, incluindo as empresas educacionais; perigo da eliminação da socialização e convivência necessária entre diferentes e diferenças, e da eliminação da participação em projetos coletivos e colaborativos; perigo da acentuação da precarização do trabalho docente, e sobretudo, o perigo do enfraquecimento dos processos educacionais e educativos que devem necessariamente ser democráticos e de libertação. Eis alguns dos grandes desafios e enfrentamentos para a Educação, para a Educação Popular, para o Cursinho Popular Darcy Ribeiro nos próximos anos. E que diferentes filosofias, com as suas potências, estejam presentes nos pensamentos e movimentos necessários para superação desses desafios e para a realização desses enfrentamentos!!!!

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi. The location of culture. Londres/Nova York, Routledge, 1994.

BOAL, Augusto. Teatro do oprimido e outras poéticas políticas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

13. Entre as atividades desenvolvidas, que eram sempre pensadas de maneira colaborativa, houve a realização da atividade Feminicídio e Feminismo Descolonial, e de atividades sobre Consciência Negra, ambas pensadas e desenvolvidas pelos(as) estudantes do PIBID de Filosofia.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A comunidade tradicional. In: Conhecimento tradicional. Conceitos e marco legal. Udry, Consolación; EIDT, Jane Simoni.(editoras técnicas). Brasília/DF: Embrapa, 2015.

BUTLER, Judith. Vida precária: os poderes do luto e da violência. Trad. Andreas Lieber. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSFOGUEL, Ramon (coords.) El giro decolonial: reflexiones para uma diversidad epistêmica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales. 2007

CÉSAIRE, Aimé. Discurso sobre el colonialismo. Madrid: Ediciones Akal, 2006.

DELEUZE, G. Cinema I: A imagem-movimento. Cinema II: A imagem-tempo. São Paulo: Editora 34, 2018.

FORNET-BETANCOURT, Raul. Interculturalidade. Críticas, diálogo e perspectivas. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. “Definição” primeira: o que é educação popular? In: FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. Que fazer: teoria e prática em educação popular. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

FREIRE, Paulo. Educação Popular: pequena parte de uma grande história. In: In: FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. Que fazer: teoria e prática em educação popular. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

FREIRE, Paulo. Uma visão pedagógica da cultura: o movimento popular como escola de educação popular. In: FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. Que fazer: teoria e prática em educação popular. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

GADOTTI, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas dicersas, cimentadas por uma causa comum. CONGRESSO INTERNACIONAL PEDAGOGIA SOCIAL, São Paulo, Julho de 2012.

GILROY, Paul. The black atlantic: modernity and double consciousness. Cambridge, Harvard, 1993.

HORÁCIO, Heiberle H. Narrativas e Regime de Conhecimento do povo Xakriabá no Sertão das Gerais, e atravessamentos entre “Educação Territorializada”, alternativas epistemológicas, ecologias de saberes e ecologia política. In: DUARTE, Sandra; LUCAS, Flávia C. A. Religião e Ecologia: UEPA: EDUEPA (no prelo).

_____. Jacques Derrida, a desconstrução e a não identificação entre o direito e a justiça. Revista Poiesis de Filosofia, v. 1, p. 30-44, 2018.

KOPENAWA, Davi. ALBERT, Bruce. 2015. A queda do céu. Palavras de um xamã yanomami. SP: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. SP: Companhia das Letras, 2019.

MACHADO, Samira Xavier. A democratização do acesso ao ensino superior no Brasil e os cursinhos populares da rede emancipa. Dissertação apresentação ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social da Unimontes, maio de 2020.

MIGNOLO, Walter. Histórias locais/projetos globais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Trad. Solange R. de Oliveira. BH: Edit.UFMG, 2003.

MIÑOSO, Yuderkys Espinosa; CORREAL, Diana Gómes; MUÑOZ, Karina Ochoa (editoras). Tejiendo de outro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descolonialies em Abya Yala. Editorial Universidade del Cauca, 2014.

NASCIMENTO, Abdias. O Quilombismo. 2.ed. Brasília; Rio de Janeiro: Fundação Cultural Palmares/ OR Editor, 2002a.

RIBEIRO, Darcy. O Povo Brasileiro: A formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTOS, Boaventura Souza; MENESES, Maria P. (Orgs.) Epistemologias do Sul. Coimbra: Edições Almedina S.A., 2009.

SHOAT, Ella; STAM, Robert. Crítica da imagem eurocêntrica: multiculturalismo e representação, Cosac Naif, São Paulo, 2006.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Pode o subalterno falar? 1. ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. BH: Editora da UFMG, 2010.

TAMBIAH, Stanley Jeyaraja. Cultura, pensamento e ação social: uma perspectiva antropológica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

WALSH, Catherine. Pedagogías Decoloniales. Práticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Serie Pensamiento Decolonial. Ed. Abya-Yala. Equador, 2017.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Metafísicas Canibais. Elementos para uma antropologia pós-estrutural. São Paulo: Ubu Editoral, N-1 Edições, 2018.

Documentos

Projeto do Cursinho Popular Darcy Ribeiro – Universidade Estadual de Montes Claros, março de 2020.

PPP do curso de Filosofia – Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes. 2017.

Sites

https://redeemancipa.org.br/

Pensamento(s) Indígenas, Pós e De(s)colonial no PIBID e na disciplina de Filosofia no Cursinho Popular Darcy Ribeiro

CAPÍTULO 4

A APLICABILIDADE DA LEI FEDERAL 10639/03: DESAFIOS E POSSIBILIDADES – A EXPERIÊNCIA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTOS/SP

Data de aceite: 04/01/2021
Data de submissão: 06/10/2020

Sandra Regina Pereira Ramos
Secretaria Municipal de Educação
Santos/SP
ID Lattes: 5011510421187903

Adriana Negreiros Campos
Secretaria Municipal de Educação
Santos/SP
ID Lattes: 8052388094172636

RESUMO: Este artigo tem como objetivo expor algumas considerações sobre a aplicação da Lei n° 10.639/03 na rede pública municipal de ensino do município de Santos. O referido preceito legal instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e cultura africana e afro-brasileira no currículo das escolas públicas e privadas de todo o território nacional. Pretende-se apresentar o projeto implementado no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC), elencando apontamentos sobre questão da lei em si e sua prática, os obstáculos enfrentados junto à comunidade escolar e propostas para que se alcance a conscientização da sociedade sobre a necessidade de se respeitar e valorizar à diversidade étnico-racial e cultural brasileiras.
PALAVRAS-CHAVE: Lei n° 10. 639/03, currículo, comunidade escolar**.**

THE APPLICABILITY OF FEDERAL LAW 10639/03: CHALLENGES AND POSSIBILITIES - THE EXPERIENCE OF THE MUNICIPAL PUBLIC NETWORK OF TEACHING IN SANTOS/SP

ABSTRACT: This article aims to expose some considerations on the application of Law No. 10.639/03 in municipal public schools in the city of Santos. The legislative provision instituted the compulsory teaching of history and African culture and african -Brazilian in the curriculum of public and private schools across the country. It is intended to present the project implemented under the Municipal Education Santos , listin notes on question of law itself and its practice , the obstacles faced by the school community and proposals for achieving the awareness of society about the need for to respect and value the ethnic and racial diversity and cultural Brazilian .
KEYWORDS: Law No. 10. 639/03 , curriculum, school community.

Após um processo histórico pautado em um cenário de lutas e reivindicações da população negra, iniciada com a formação dos quilombos, irmandades religiosas, imprensa negra, teatro negro, promulgação da Constituição e atuação do movimento negro; a promulgação da Lei nº 10.639, em 09 de janeiro de 2003[1], insurgiu na esfera educacional como pilar da democratização da Educação e da garantia de isonomia ao acesso aos bens culturais

1. A Lei nº 10.639/03 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei Nº 9394/96, tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental e ensino médio.

e históricos aos estudantes brasileiros e exigiu a mudança de paradigmas que durante séculos permearam um contexto de ampla dominação e exclusão (MUNANGA, 2000).

A Lei nº 10639/03 delegou à escola a responsabilidade de trabalhar o tema da cultura e história africana e afro-brasileira nas disciplinas dos anos iniciais, finais e ensino médio, sobretudo nas áreas de História, Literatura e Arte, objetivando a valorização da diversidade e o auto-respeito. Tais medidas visaram à retirada do entulho colonialista e escravista que permaneceu nas portas das escolas e das mentes de educadores, artistas e demais agentes sociais, trazendo novas histórias, sujeitos e fatos que foram marginalizadas na educação formal.

Contudo, mesmo que a intervenção no currículo determinada pela Lei 10.639/03 possa ser considerada um avanço para o reconhecimento e a problematização da questão racial, ainda se presencia no ambiente escolar a negação do racismo, muitas vezes manifestada pelo silêncio dos protagonistas escolares frente às manifestações de preconceito e de discriminação racial. (FERNANDES, PEREIRA e NOGUEIRA, 1989)

O desconhecimento que temos da África e da histórica dos africanos e seus descendentes no Brasil vincula-se ao posicionamento político de nossas estruturas de poder presentes e fundamentadoras dos assuntos educacionais. Muitos são os esforços e o empenho de diversos pesquisadores em refletir sobre a temática, como Serrano e Waldman, que reconhecem que, “mesmo que nos últimos anos têm sido realizadas mais iniciativas em prol da afroeducação do que a totalidade recentes, há muito a ser feito nesse campo”.(SERRANO e WALDMAN, 2007, p.15)

Em 08 de março de 2008, atendendo à justa reinvidicação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi novamente alterada em seu artigo 26A, incluindo a Cultura Indígena à obrigatoriedade legal por meio da Lei nº 11.645. Todavia, por não ter sido expressamente revogada, a Lei 10639/03 será referenciada neste artigo diante da atuação da Secretaria de Educação de Santos junto ao contexto que acerca a população negra, tal opção considera a próxima relação étnico-raciail que se estabelece entre a sociedade santista e a cultura africana e afro-brasileira.

Após dezessete anos da promulgação da Lei nº 10.639/03 e diante das relações raciais da sociedade brasileira atualmente, poderíamos concluir que a situação da população afrodescendente se manteve inalterada, porrém, isto seria um reflexão superficial a respeito de um tema tão complexo e que necessita de uma análise mais profunda.

A obrigatoriedade da inclusão de História e Cultura Afro-Brasileria e Africana nos currículos da Educação Básica, para além de ser considerada uma ação política, repercutiu de forma abrangente nas políticas educacionais adotadas, principalmente pela escola pública sempre submetida à respostas mais efetivas da sociedade e das instituições responsáveis pelo cumprimento das leis e garantia de direitos, como o Poder Judiciário e o Ministério Público.

A partir da análise do corpo da Lei n° 10.639/03 e suas diretrizes, percebemos que as novas abordagens propostas trouxeram à tona não somente questões cotidianamente tratadas no currículo escolar, como o tráfico negreiro e a escravidão, mas sim uma discussão profunda sobre o que é ser negro no Brasil. Buscou-se um projeto educacional que, aliado a outras políticas afirmativas, desencadeasse um reconhecimento da identidade e o resgate da autoestima da comunidade afrodescendente brasileira a fim de despertar um sentimento de pertencimento a um povo.

Enquanto Secretaria de Municipal Educação – citada neste trabalho como SEDUC, optamos pela introdução de novos objetos de conhecimento no currículo, um rearranjo precisa ser realizado a partir da definição de novas prioridades e adoção de uma postura crítica. Neste sentido, a proposta foi contemplar novas abordagens ocultadas historicamente pela sociedade e escola.

Percebemos, durante a construção desse processo que nossa ação precisava ultrapassar os bancos escolares, pois a aplicação da lei nº 10.639/03 trouxe para a agenda das discussões sociais a complexidade das relações raciais na sociedade brasileira, gerida a partir do binômio escravizados e escravocratas, cuja representação social e experiências de subalternidades produziram um engessamentos de lugares, sujeitos e fatos hegemônicos.

Neste contexto, o Poder Público Municipal assumiu seu papel de executor de políticas públicas voltadas à diversidade étnica e cultural que sistematizassem na comunidade escolar e, em grupos mobilizados, a igualdade racial.

1 I AÇÕES AFIRMATIVAS COMO POLÍTICA PÚBLICA MUNICIPAL

Desde 2004, trabalhando no âmbito da SEDUC, atuamos em diferentes frentes, tais como: formação de professores, desenvolvimento de projetos, confecção de material pedagógico, avaliações institucionais e, principalmente, como representantes em diversas instâncias públicas e privadas, em espaços voltadas à discussão da diversidade étnica, o que nos fez perceber que, na prática, o cumprimento da Lei n° 10.639/03 vai muito além de uma alteração curricular.

Nesse artigo, iremos apresentar o caminho trilhado por toda a rede pública municipal em busca de uma Educação igualitária e de qualidade. Para um maior entendimento dos desdobramentos que demandaram, e ainda demandam, o cumprimento do referido estatuto legal, são expostos aqui os desafios e as conquistas de uma política pública educacional voltada à garantir o respeito à diversidade e a justiça social numa sociedade tão desigual.

Buscamos, ainda, refletir sobre a importância da Educação no combate à discriminação racial e a necessidade da valorização da diversidade étnica junto ao corpo docente e discente das escolas, gerando debates e estimulando valores e comportamentos de respeito, solidariedade e tolerância, para isso contextualizamos nossas ações.

A cidade de Santos está localizada no litoral paulista e é hoje a 10ª maior cidade do Estado de São Paulo, com uma população de 433.153 habitantes. Em realção à educação, possui, 85 (oitenta e cinco escolas), designadas como Unidades Municipais de Educação (UME), que se espalham pelos seus 271 km² de extensão territorial.

Historicamente, Santos é conhecida como reduto abolicionista, por seus quilombos urbanos, por ser terra natal de José Bonifácio de Andrada e Silva, patriarca da Independência e defensor da abolição da escravatura e de Quintino de Lacerda, primeiro vereador negro brasileiro e líder do Quilombo do Jabaquara, bem como pelos seus movimentos sociais e políticos em defesa da liberdade durante os séculos XIX e XX.

Diante deste cenário foram diversas as demandas a serem absorvidas pela esfera educacional no município, a partir do ano de 2003, ao assumir a responsabilidade de fazer cumprir a Lei n° 10.639/03.

A SEDUC reconheceu como demanda imediata, a necessidade de desenvolver junto ao corpo docente das UMEs um projeto que promovesse a discussão sobre a diversidade étnico-cultural do nosso povo, pois "as finalidades do sistema educacional e as competências dos professores não podem ser distanciadas tão facilmente" (PERRENOUD, 2002, p.12).

A proposta foi contemplar educadores da Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos no intuito de sensibilizar seus olhares para temas como preconceito e discriminação, refletindo sobre as relações sociais pautadas pelo "mito da democracia racial"[2].

O primeiro obstáculo encontrado foi a inexistência de professores especialistas na área para coordenar a proposta de formação docente que discutisse a questão. Para tanto, optou-se por investir em seus próprios profissionais, subsidiando a frequência em cursos disponibilizados pela Universidade de São Paulo(USP) e Pontifícia Universidade Católica (PUC) – São Paulo, que nos ano início do século XXI eram as únicas instituições educacionais, no estado de Sâo Paulo, a ministrar sobre História da África e do negro no Brasil em nível de pós-graduação.

Na esfera institucional, em conjunto com a Coordenadoria de Promoção de Igualdade Étnico-racial do Município de Santos (COPIRE) e demais entidades representantes das diversas etnias, foi realizada, a 1ª Conferência Regional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial no ano de 2005, com a participação da grande maioria dos municípios da Baixada Santista.

Com a finalidade de participar efetivamente na formulação de propostas para a implementação da Lei n° 10.639/03, a SEDUC realizou uma pré-conferência com os educadores da rede pública municipal, onde ficaram estabelecidas ações prioritárias

2. A partir de 1930, intelectuais incorporam em seus discursos a expressão "democracia racial" acompanhava o imaginário social brasileiro que acreditava no fim do racismo. Porém, segundo MUNANGA (2000), a falsa ilusão de uma igualdade de condições entre brancos e negros, fez com que o racismo velado perpetuasse as relações raciais no Brasil, transformando a sonhada democracia racial em um mito.

que poderiam ser efetivadas a curto, médio e longo prazo. Por decisão unânime dos participantes da pré-conferência, a abordagem do tema junto à comunidade escolar seria, primeiramente, a questão do respeito às diferenças.

Como consequência da grande representatividade na referida conferência e a participação efetiva nas decisões que versavam sobre políticas educacionais a partir da Le nº 10.639/03, a SEDUC foi convidada a participar da 1ª Conferência Estadual de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. As propostas referendadas pelos educadores da rede pública municipal de ensino Santos foram levadas a termo na 1ª Conferência Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, ambas realizadas em 2005, momento de execução da política pública a ser implementada em âmbito municipal.

Neste sentido, em cumprimento ao estabelecido na 1ª Conferência Regional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, a SEDUC promoveu junto aos educadores um projeto de formação com reuniões periódicas que abordava temas como DIVERSIDADE, RESPEITO ÀS DIFERENÇAS, PRECONCEITO, visando à sensibilização ao tema principal, a questão da Diversidade étnico-cultural e seus desdobramentos, como racismo. Em 2008, as ações da SEDUC em cumprimento da Lei n. 10.639/03, fez com que fosse convidada a participar da 2ª Conferência Regional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, momento de continuidade da discussão sobre a conscientização da sociedade quanto à igualdade étnica e racial e a prática de ações afirmativas voltadas para a área da Educação.

Tinhamos conciência de que problemas de cunho pedagógico e adminitrativaos poderiam se impor no cotidiano escolar dificultando às ações propostas de formação de professores visnado valorização da história e cultura africana e afro-brasileira. Obstáculos sempre existirão na implementação de pólíticas publicas, o que não impediu de que, desde o ano de 2004, os educadores da rede municipal de ensino participam anualmente de formações sobre a temática e são estimulados a trabalhar de forma interdisciplinar os temas sobre a cultura e história africana e afrobrasileira, aperfeiçoando, assim, seus saberes e transformando a realidade em sala de aula.

Ressaltamos que um dos grandes desafios encontrados na formação de professores foi a dificuldade em contemplar a totalidade dos 2500 profissionais integrantes do Magistério Público Municipal, em razão da necessidade de convocação, ou seja, formação em horário de trabalho e sua retirada da rotina escolar. As razões que impossibilitaram a participação de todos os educadores nas formaçãoes disponibilizadas pela SEDUC foram inúmeras, diante disso, adotamos a proposta de “professor multiplicador”, fazendo com que o participante da formação assumisse a responsabilidade em compartilhar seu aprendizado aos demais professores da escola em que atua, por meio das Reuniões de Aperfeiçoamenteo Pedagógico (RAP) com o acompanhamento do Coordenador Pedagógico.

Outra estratégia utilizada para implementação da lei 10.639/03 foi a oferta de oficinas direcionadas às escolas contemplando a temática para que, partir de habilidades conceituais, procedimentais e afetivas sobre a história do continente africano, promovessem

a sua valorização: oficina de bonecas africanas, de literatura infantil, de máscaras africanas, de grafismos, da História da África e da História do Brasil e de Santos. As oficinas proporcionaram ao corpo docente e discente das UMEs a possibilidade de vislumbrar alternativas para a prática pedagógica e novos desdobramentos sobre a questão da diversidade étnico-cultural brasileira em sala de aula.

Todas as ações educacionais ofertadas buscaram valorizar a autoestima dos afrodescendentes, perpassando pela valorização da história do continente africano e seus múltiplos aspectos culturais, religiosos, artísticos, sociais; pela desmistificação de estereótipos, pelo respeito às diferenças e sensibilização contra o racismo.

Vale ressaltar que a nossa participação como representantes da SEDUC em seminários externos, tanto estaduais e nacionais nos subsidiaram na organização e realização de seminários em nível municipail, como por exemplo, o "Seminário das Escolas Públicas em respeito às diferenças", em parceria com a Diretoria Regional do Estado de São Paulo, onde a proposta versava sobre a oferta de um espaço onde os professores apresentam os trabalhos desenvolvidos durante o ano letivo e que tratam das questões raciais e valorização da cultura africana afrodescendente e indígena.[3]

O investimento da SEDUC em nossa formação, como professoras responsáveis pela implementação da Lei nº 10.639/03 nas escolas municipais, foi imprescindível. Participamos de cursos de pós-graduação "lato sensu" promovidos pela Universidade de São Paulo – USP e pela Pontifícia Universidade Católica deSão Paulo. Passamos a representar a SEDUC institucionalmente em várias esferas, como no Fórum Regional sobre a Lei 10.639/03, organizado pelo MEC, onde propomos ações inovadoras desenvolvidas na cidade de Santos para as demais regiões brasilerias.

Outra ação da SEDUC foi da premiação de projetos educacionais desenvolvidos nas UME, com o "Prêmio Educador Santista". Um reconhecimento oficial em prol,da qualidade da Educação e que demonstrou um aumento crescente em projetos escolares voltados para a temática da diversidade étnica, um indicativo da apropriação das demandas propostas nas formações de professores e dos projetos desenvolvidos nas escolas desde 2004.

Outro espaço de reflexão oferecido sistematicamente foi a Semana de Educação Professore Paulo Freire, instituída pela *Lei* Municipal nº 590 de 8 de maio de 1989. Um espaço anual para formação de todos os profissionais da Seduc e que, desde o ano de 2005, aborda entre os temas de interesses, a diversidade étnica no ambiente escolar por meio de palestras e oficinas com os educadores da rede pública municipal de Santos.

Para subsidiar a formação dos educadores foi adquirida uma vasta bibliografia sobre a História da África e questões raciais. Algumas obras foram enviadas para as Unidades Municipais de Educação, as demais fazem parte do acervo da biblioteca da Secretaria, "Mário Quintana". Foi também enviada para as escolas uma relação de livros sobre o tema que o MEC disponibiliza de forma *on line* para a consulta do corpo discente e docente

3. Convocação de professores disponível em https://diariooficial.santos.sp.gov.br/edicoes/leitura/mobile/2019-10-30/1

visando também o incentivo para que as escolas aduiram para seus acervos obras voltadas à aplicação da Lei 10.639/03.

A elaboração de apostila, nomeada Vivenciando a História e Geografia de Santos por profissionais da SEDUC, aproximou educadores e alunos da história regional e contemplou a participação do negro na construção e no desenvolvimento da cidade[4].

Para as atividades escolares cotidianas, foi reproduzido e distribuído para todas as Unidades Municipais de Educação, o material disponibilizado pelo pela SECAD/MEC entitulado "A Cor da Cultura"[5].

Nos anos que ocorreram a distribuição de livros pelo Governo Federal por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foram realizadas reuniões com professores para orientação quanto a escolha de livros didáticos com vistas à legislação vigente, inclusive a Lei 10.639/03. Essa ação trouxe à tona uma nova questão a ser superada: as obras disponibilizadas aos alunos das escolas públicas mantinham, em sua maioria, o mesmo conteúdo e abordagem anteriores à Lei 10.639/03. Como aplicar o dispositivo legal, sem que os principais subsídios didáticos da educação pública, estejam em conformidade com o estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação? Foi necessário uma manifestação oficial aos órgãos federais competentes bem como uma seleção criteriosa junto às coleções ofertadas pelo programa.

As ações afirmativas adotadas pelo Governo Federal também veio ao encontro a proposta da SEDUC em ampliar as ações direcionadas ao corpo discente das escolas. Neste sentido, foi apresentado um projeto à Secretaria Especial de Promoção de Políticas de Igualdade Racial (SEPPIR) denominado "A lei 10.639/03 e a comunidade escolar", desenvolvido a partir da utilização dos meios de comunicação, como rádio e jornal escrito, para discutir as questões raciais na sociedade brasileira junto às escolas de Ensino Fundamental.

Na Educação Infantil, a abordagem do tema foi realizada em parceria com o projeto da própria Secretaria denominado "Ler para conhecer o mundo", com ênfase nos livros paradidáticos, especialmente os que tratam da diversidade da população brasileira, como também contos afrobrasileiros e africanos. Outra medida importante foi aquisição de bonecas negras e outros brinquedos que contemplem todas as etnias para as brinquedotecas das UMEs que atendem a Educação Infantil.

Continuando a política de parceria com o governo federal, em 2006, acatamos a oferta do Ministério da Educação (MEC) - por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e a Universidade de Brasília (UNB) - para que nossos educadores participassem do Programa de Educação Continuada em Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Africanas: Lei 10.639/2003 (Educação – Africanidades

4. Disponível em http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/download/45/santos-vivenciando-a-historia-e-a-geografia.

5. Disponível no site www.acordacultura, a saber:Heróis de todo o mundo – gravar em mídia única todos os heróis; Cadernos do Professor: Cadernos 1, 2 e 3 e Memórias das palavras; Para saber mais – Sala de Música.

– Brasil)!. O curso foi em nível de extensão cujo objetivo principal foi formar professores(as) multiplicadores(as) com conhecimento sobre a História do negro no Brasil, oferecendo aporte necessário para uma atuar junto aos alunos na formação da cidadania no que se refere à cultura de matriz afro-brasileira.

Em 2007, mesmo já desenvolvendo de forma transversal a questão racial no currículo da rede pública municipal, foi acrescentada a temática Diversidade e História da África nos conteúdos pedagógicos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental ciclos I e II regular e EJA e, a partir de 2009, a temática indígena também teve o mesmo cuidado.

Com essa mentalidade, durante todo o mês de novembro, no bojo do dia 20 de Novembro, Dia da Consciência Negra e de Zumbi dos Palmares, foram realizadas atividades referentes ao tema. Anualmente, é comemorada a Semana da Consciência Negra bem como a Semana Quintino de Lacerda[6], em 13 de maio, com atividades nas Unidades Municipais de Educação, bem como a distribuição de Informativo pedagógico sobre o tema. Algumas das atividades desenvolvidas foram realizadas em parceria com o Conselho Municipal de Participação da Comunidade Negra de Santos e com Coordenadoria de Igualdade Racial e Étnica de Santos - COPIRE.

Inicialmente, a partir da comemoração do "Dia Municipal do Turismo Étnico-Racial", 20 de julho, e do mês de novembro, em decorrência do "Dia da Consciência Negra", passou a ser realizado anualmente o "Roteiro étnico-histórico". O projeto utilizasse da visita monitorada com professores e alunos da rede pública municipal para desvendar os locais que, historicamente, evidenciam a participação do negro na construção da cidade de Santos. Porém, por acreditar que o trato das questões raciais deve ser desenvolvido diariamente, a proposta se ampliou, acontecendo durante todo o ano letivo[7].

Em comemoração do dia 20 de novembro, o Poder Executivo Municipal implantou o Fórum Permanente de Acompanhamento da Aplicação da Lei nº 10.639/03, com reuniões trimestrais e composto por representantes de toda a sociedade santista, espaço de discussão e proposições de ações afirmativas na esfera educacional da cidade.

A avaliação e monitoramento dessas ações ocorreu também por meio da aplicação de pesquisa diagnóstica institucional. A primeira pesquisa com os educadores da rede pública municipal ocorreu em 2012 e utilizou o método de amostragem, envolvendo 1710 de um total de 2500 educadores. A partir da resposta às 10(dez) questões que tratavam da prática pedagógica diante da Lei n. 10 639/03 chegou-se a algumas conclusões. Um número significativo de professores conhece a Lei n. 10.639/03 e concorda com sua aplicação, mas somente a metade destes sente-se apto para aplicá-la; mais da metade dos

6. Quintino de Lacerda, nascido escravo na Província de Sergipe, foi o primeiro líder político negro de Santos e chefe do Quilombo do Jabaquara, que recebia escravizados fugidos das fazendas de café do interior paulista. https://www.novomilenio.inf.br/santos/poli1895b.htm

7. Divulgação do evento disponível em https://www.santos.sp.gov.br/?q=noticia/educadores-conhecem-historia-do-negro-na-cidade-assista-ao-video. E https://www.santos.sp.gov.br/?q=content/educadores-participam-de-encontro-para--formacao-de-relacoes-etnicas-na-escola.

entrevistados nunca participou de formação específica sobre a temática, mas gostaria de participar; parte dos professores tem acesso a material pedagógico sobre a temática, mas grande parte deles alega que gostaria de ter acesso a tais materiais; quase a totalidade dos professores acredita em um trabalho interdisciplinar com a temática da diversidade étnica e que o assunto deva ser abordado ao longo de todo o ano letivo, em detrimento de datas comemorativas. Evidenciou a grande dificuldade diante da adoção formato presencial, exclusivamente. Diante disso, e no intuito de ampliar a participação dos educadores nas formações, o Centro de Inclusão Digital da Secretaria de Educação (CEMID) disponibilizou aos professores e demais interessados cursos à distância sobre cultura africana e afrobrasileira. Atualmente, em parceria com a Escola do Legislativo, órgão vinculado à Câmara Municipal de Santos, é disponibilizado à toda sociedade (professores e demais interessados) o curso "Diálogo sobre Diversidade – História e Cultura Afrobrasileiras e Indígenas", que está em sua segunda edição.

Em razão da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), após encontros com nossos professores, as temáticas referentes à Lei nº 10639/03 foram contempladas do 1º ao 9 ano, incorporados temas como: cultura negra, diversidade, história regional, história da África, entre outros. Material pedagógico regional está disponível no portal da Seduc[8] com sugestões e discussões sobre a temática.

No ano de 2020, em virtude da realidade que assola toda sociedade brasileira, passamos a oferecer formação *on line* aos educadores e funcionários das Unidades Municipais de Educação como cozinheiros, inspetores de alunos, entre outros. Essa prática permitiu um maior alcance e ampliou o número de participantes.

Considerando a continuidade da proposta por nós implementada na rede pública municipal desde o ano de 2004, e a necessidade de avaliar e reavaliar a política pública , foi aplicada uma segunda pesquisa institucional diagnóstico, no mesmo formato da anterior, e direcionada a professores e Coordenadores Pedagógicos com intuito traçar novas estratégias educacionais e garantir o cumprimento da Lei 11.645/08. O resultado apontou para a ampliação das formações para educadores bem como a necessidade de cada vez mais adquirir material que subsidie o professor em sala de aula. Constatou-se, ainda, que a Lei nº 10.639/03 é conhecida pela grande maioria dos profissionais da educação pesquisados e tem ciência de que o curriculo das escolas públicas municipais contemplam a temática. É imprescindível que ações voltadas à aplicação da Lei nº 11.645/08 sejam ampliadas e inovadas, objetivando contemplar todos os profissionais da Educação e todas as Unidades Municipais de Educação.

8. Acesso pelo endereço eletrônico: http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/index.php

2 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a efetiva aplicação da Lei n° 10.639/03 diversas foram as tentativas de arranjos curriculares, desde a inclusão de novos conteúdos até a pesquisa de novas abordagens para contéudos antigos, possibilitando concepções e perspectivas que privilegiem o modo de ver e compreender o mundo das populações afrodescendentes. Todas as propostas acima descritas continuam sendo desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Santos, com algumas alterações e adequações à realidade que ora se apresenta.

Neste sentido, a multiplicidade de raízes da nossa formação cultural não pode ser desconsiderada sob pena de se priorizar apenas a visão hegemônica e unilateral de mundo. Os currículos escolares devem contemplar o conhecimento de todos os povos, sem exclusão. Assim, a grande maioria que compõe a mestiçagem do país poderá reconhecer-se e ser reconhecida como detentora de valores humanos próprios e partícipe do processo de desenvolvimento.

A política pública adotada pela Secretaria Municipal de Educação de Santos em cumprimento à Lei n.º 10.639/03, continua com o desafio de revelar a importância da diversidade étnica e da pluralidade cultural no Brasil e fazer com que a escola reveja seus objetivos no sentido de garantir o direito à preservação e transmissão das tradições culturais dos diferentes grupos étnicos que compões a nacionalidade.

Sob o enfoque da pluralidade, compete à escola difundir esses conhecimentos entre todos estudantes, como meio de compreensão e afirmação de nossa própria identidade multiétnica e pluricultural em que se fundamenta a defesa consciente dos valores de cidadania.

Os primeiros passos foram dados, mas o caminho ainda é longo e repleto de obstáculos. Para a eficácia da proposta deve-se esclarecer que todo o processo anterior já exposto é determinante, pois, inicialmente, foram várias as etapas, de esclarecimento, de sensibilização e de adoção de medidas efetivas a partir de subsídios pedagógicos e infraestrutura. O objetivo principal foi, e sempre será, assegurar o pluralismo por meio do estudo, análise e formação de agentes para a abordagem e divulgação da história e cultura da África e afro-brasileira, bem como garantir ações que visem à promoção da igualdade étnica e racial.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Rosangela “Janja” C. **A África e a Afro descendência: um debate sobre a cultura e o saber.** *In* SILVA, Cidinha da. Ações Afirmativas em Educação: Experiências Brasileiras. Summus, São Paulo, 2003.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004.

BRASIL, LDB. **Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 25 Jul 2015.

FERNANDES, F., BORGES, P. J. B. e NOGUEIRA, O. **A questão racial vista por três professores.** *In*: **Revista USP,** 68, 2005-2006, p.168-179.

MUNANGA, Kabengele. **Redescutindo a Mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Vozes. Petrópolis-RJ, 1999.

_____ **Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia**, Cadernos PENESB, n. 5, 2000, pp. 15 – 34.

. **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

.Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. *In* Cadernos PENESB (Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira), Universidade Federal Fluminense, n° 12, 2010.

PERRENOUD, Phillippe et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002, cap. 1, p. 12.

SERRANO, Carlos e WALDMAN, Maurício**. Memória D'Africa: a temática africana em sala de aula.** São Paulo: Cortez, 2007.

CAPÍTULO 5

DISPUTAS PELA LIBERDADE DE ENSINO: ENTRE O CONSERVADORISMO E A AUTONOMIA PEDAGÓGICA

Data de aceite: 04/01/2021
Data de submissão: 06/10/2020

Viviane Merlim Moraes
Universidade Federal Fluminense/GRUPPE - Niterói
http://lattes.cnpq.br/2495776087573291
https://orcid.org/0000-0001-6499-0558

Silvia Monteiro
Universidade Federal Fluminense/GRUPPE- Niterói
http://lattes.cnpq.br/5191150661263743

RESUMO: No presente texto enfocamos o conceito de liberdade de ensino em dois momentos distintos da história da educação brasileira: ao longo do processo de elaboração da Constituição Federal de 1988 e a partir de 2014, ano em que é protocolado o primeiro projeto de lei que estabelece princípios oriundos do movimento Escola Sem Partido. Destacamos o diálogo entre a literatura especializada na área do direito à educação, em diferentes autores e períodos históricos, e as legislações pertinentes ao campo educacional. Cabe ressaltar que tanto o estudo da dinâmica do processo constituinte de 1987-1988, quanto dos projetos de lei que tramitaram na Câmara no período de 2014 aos dias atuais - pertinentes à discussão do papel da escola na formação de seus alunos e do entendimento da liberdade de ensino - foram realizados por meio de levantamento bibliográfico, análise documental e entrevistas. Concluímos que a liberdade de ensino pode se basear em uma pluralidade de concepções, que vão do entendimento da autonomia pedagógica à possibilidade de escolha das famílias em relação às escolas onde matricularão seus filhos, com recursos estatais.

PALAVRAS-CHAVE: Direito à educação, liberdade de ensino, escola sem partido.

DISPUTES FOR FREEDOM OF TEACHING: BETWEEN CONSERVATISM AND PEDAGOGICAL AUTONOMY

ABSTRACT: In this text, we focus on the concept of freedom of teaching in two distinct moments of brazilian educational history: over the process of producing the Federal Constitution of 1988 and from 2014, the year when the first law project that establishes principles originated from the School without Party movement was protocolled. We highlight the dialogue between the specialized literature in the field of the right to education, according to different authors and historical periods, and the relevant legislations to the educational field. It is worth mentioning that both the study of the dynamics of the 1987-1988 constituent process and of the law projects which have been processed in the period of 2014 until nowadays - relevant to the discussion of the role of school in the formation of its students and to the understanding of the freedom of teaching - were realized through a bibliographic search, a documental analysis and interviews. We concluded that the freedom of teaching can be based in the plurality of conceptions, which go from the understanding of pedagogical autonomy

to the possibility of choice by families in what concerns the schools where they will register their children, with state resources.
KEYWORDS: Right to education, freedom of teaching, school without party.

1 I INTRODUÇÃO

O trabalho enfoca o conceito de *liberdade de ensino* em dois momentos distintos da história da educação brasileira: ao longo do processo de elaboração da Constituição Federal de 1988 e a partir de 2014, ano em que é protocolado o primeiro projeto de lei que tenta estabelecer os princípios oriundos do movimento Escola Sem Partido (ESP).

Nesse contexto, compreender o que a CF de 1988 definiu como liberdade de ensino nos exige pensar em todas as discussões que precederam a escrita de seu texto final. Os debates entre os constituintes que participaram do processo em suas diferentes etapas, suas vinculações partidárias, seus interesses, entre outros aspectos, levam-nos a perceber que tanto a ideia de pluralidade de concepções e autonomia pedagógica, quanto a da possibilidade de escolha de escolas particulares ou públicas, laicas ou confessionais pelas famílias, são definições que historicamente disputaram espaço e hegemonia no campo educacional.

A discussão pertinente ao movimento Escola sem Partido se posiciona em um contexto geral, no qual o ataque à escola pública é o principal alvo: ao incriminar os professores, busca, ao mesmo tempo, culpabilizá-los pelos baixos índices de rendimento escolar dos alunos e, consequentemente, por sua insuficiência nos exames nacionais. Desta forma, sustentam o senso comum e requentam a ideia de que é direito dos pais buscar uma escola de qualidade para seus filhos, fora da imposição estatal pela escola pública. Não nos espanta que, aliados ao ESP estejam as discussões a respeito do *homescholling*, dos *vouchers*, entre outras questões que nos atropelam cotidianamente e que ganharam espaço no cenário nacional, sobretudo a partir do golpe de 2016, com o avanço da ofensiva conservadora no país.

Destaca-se no presente texto o diálogo entre a literatura especializada na área do direito à educação, em diferentes autores e períodos históricos, e as legislações pertinentes ao campo educacional, produzidas principalmente a partir de 1961. Cabe ressaltar que tanto o estudo da dinâmica do processo constituinte de 1988, quanto dos projetos de lei que tramitaram na Câmara do período de 2014 aos dias atuais - pertinentes à discussão do papel da escola na formação de seus alunos e do entendimento da liberdade de ensino - foram realizados por meio de levantamento bibliográfico, análise documental em fontes primárias e secundárias, e em entrevistas.

2 | LIBERDADE DE ENSINO: O QUE É E A QUEM SERVE?

A discussão sobre a liberdade de ensino não é atual na educação brasileira. Utilizando o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 como referência, veremos que a demanda por uma escola única - pública, laica, gratuita - já era colocada como forma de superação do atraso educacional aqui vivido, fruto de um projeto de país que buscava manter em lugares distintos cidadãos distintos, ou, como afirma Saviani (2020, p. 2), tem como característica

> [...] a especificidade da formação social brasileira marcada pela resistência de sua classe dominante em incorporar os de baixo, no dizer de Florestan Fernandes, ou as classes subalternas, na expressão gramsciana, na vida política, tramando golpes sempre que pressente o risco da participação das massas nas decisões políticas. Daí o caráter espúrio de nossa democracia alternando a forma restrita, quando o jogo democrático é formalmente assegurado, com a forma excludente em que a denominação "democracia" aparece como eufemismo de ditadura. É essa classe dominante que agora, no contexto da crise estrutural do capitalismo, dá vazão ao seu ódio de classe mobilizando uma direita raivosa que se manifesta nos meios de comunicação convencionais, nas redes sociais e nas ruas.

As reações à proposta do *Manifesto*, concebido por Florestan Fernandes (1966) como um avanço para a realidade elitista e excludente brasileira - mesmo que distanciado dos valores socialistas - já denotavam que alguns setores da sociedade desejavam perpetuar as distinções entre os grupos sociais, agudizando a separação entre as classes sociais. A palavra liberdade de ensino ganhou um sentido mais específico, profundamente atrelado aos interesses de grupos que buscavam a defesa de seus pares – escolas privadas, confessionais, grupos religiosos católicos e evangélicos - passando a se referir à escolha da família, e não à perspectiva mais ampla de liberdade, gestada na autonomia do sistema escolar e da realização do trabalho docente. Constatamos que as bandeiras defendidas no *Manifesto* não perderam sua atualidade, pois mesmo após quase um século ainda buscamos muitos daqueles ideais, travando uma luta constante para que o direito à educação seja uma política de Estado definitivamente consolidada.

É importante destacar as considerações de Cury (2010, p. 63), posto que o autor afirma que a dificuldade em criar acordos para a concepção de escola pública a ser garantida pelo Estado atravessa toda história republicana, colocando em lados opostos católicos e positivistas. Alternando os agentes periodicamente, com maior ou menor protagonismo entre eles, o debate no qual se apresentam as seguintes díades permanece atual: ensino público/privado - oficial/livre - laico/religioso. Evidencia-se tal perspectiva na seguinte passagem[1]:

1. Trecho do material coletado para a pesquisa de doutorado de uma das autoras (MORAES, 2018), realizada no dia 24/02/2016, em Campinas/SP.

> A liberdade do ensino, ela nunca foi contestada no Brasil. Contestada assim, eu estou falando do ponto de vista jurídico. Tanto do ordenamento jurídico. A liberdade de ensino é a liberdade das escolas privadas. E as escolas privadas, elas são ligadas a iniciativa privada. E neste sentido elas são diretamente sustentadas pelas famílias. A liberdade de ensino, como o próprio nome diz, representa uma opção, por uma diferença que hipoteticamente a escola pública não dá. Por exemplo, o que cai a vista assim diretamente é a questão religiosa. Então, o Estado é laico, tem lá o ensino religioso, de oferta obrigatória, mas de matrícula facultativa, tá, então se eu não quiser não inscrevo meu filho, tá, porém a escola privada ela diz, não, eu quero acentuar essa diferença. Então, a liberdade de ensino, ela nem é propriamente da família, etc. Ela se articula com empresa. Ela tem a ver com o privado, tá? E ela nunca foi contestada na nossa legislação.

Os debates daquele período foram muito bem historicizados por Esther Buffa (1979) quando destacou o processo de tramitação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 4.024/1961, em que havia um grande movimento - parlamentar e social - para impedir o que consideravam como ameaça de "estatização" do ensino, e que nada mais era que a busca pela garantia de uma escola pública para todos. Ao agregar ao termo "pública" o adjetivo "laica", mais um grupo se contrapôs ao projeto de escola - o religioso, naquele momento composto predominantemente por escolas confessionais católicas.

As disputas acirradas na elaboração da legislação supracitada levaram a formulações que colocavam em polos antagônicos a liberdade de ensino e a perspectiva de escolas públicas, defendendo-se "[...] o direito paterno de promover, com prioridade absoluta, a educação dos filhos; e dos particulares, de comunicarem a outros seus conhecimentos", conforme constava no substitutivo Lacerda (BUFFA, 1979, p. 37). Desta forma, salvas as especificidades de cada momento histórico, tanto no *Manifesto dos educadores mais uma vez convocados* (1959), quanto na *Campanha em defesa da escola pública* (1960) e nos debates que permearam a Assembleia Nacional Constituinte de 1987-1988 em seus diferentes momentos[2], percebemos que os grupos - devidamente representados por alguns constituintes - e suas reivindicações por liberdade não se alteraram. Os conteúdos apenas se complexificaram, pois tais grupos passaram a agregar novos agentes - o setor evangélico, que começava a crescer no país; e os representantes das escolas não confessionais, sobretudo do ensino superior, que proliferaram no período da ditadura empresarial-militar, estabelecida em 1964 e que durou 21 anos.

A educação como direito público subjetivo - podendo ser exigida por um cidadão ou um grupo - assim como a vinculação constitucional do orçamento destinado à educação, foram ganhos significativos da Constituição Federal aprovada em 1988. Questões que dizem respeito à liberdade do ensino - a questão da laicidade da escola pública e a destinação dos

2. Em estudo de doutoramento, Moraes (2018, p. 34), analisou as categorias *democratização das oportunidades educacionais* e *liberdade de ensino* entre as diferentes etapas da ANC, a saber: Subcomissão 8a (Subcomissão de Educação, Cultura e Esportes), Comissão 8 (Comissão da Família, da Educação, Cultura, Esportes, da Ciência, de Tecnologia e da Comunicação) e Comissão 9 - Comissão de Sistematização, até sua promulgação no texto final.

recursos públicos – foram pontos de discordância não superados. Mesmo sendo o ensino religioso de matrícula facultativa, delegar à escola pública a tarefa de trazer a religião como disciplina obrigatória fere a separação entre as esferas pública e privada, tão necessária à configuração do Estado democrático, e, por conseguinte, à liberdade individual quando em esferas coletivas, entendidas como espaço comum de convivência.

Ainda na discussão pertinente à destinação exclusiva dos recursos públicos para a educação pública, a possibilidade de entidades filantrópicas receberem parte deles, comprometeu o debate até então alinhavado pelos grupos progressistas na ANC, expressos, sobretudo, na Subcomissão 8a, no momento dos depoimentos das instituições ouvidas pelos parlamentares. Cunha (2018, p. 489) analisa bem tais processos quando revisita o processo constituinte e destaca a aliança existente entre setores relevantes na discussão religiosa brasileira – CNBB, AEC, Abesc[3] -, que chama da "[...] primeira bancada evangélica da história do parlamento brasileiro" (IDEM, p. 486), e constituintes participantes das 3 etapas de formulação por onde tramitou o texto educacional, até sua aprovação final. Aliada à questão dos recursos, tais grupos também conseguiram manter o ensino religioso nas escolas públicas, defendido como parte da formação integral dos sujeitos.

Mesmo diante do tímido avanço de uma visão progressista da liberdade de ensino expressa na CF de 1988, ao analisarmos seus artigos em comparação aos textos dos projetos de lei que se inspiram nas propostas do movimento Escola sem Partido, percebemos que não só deixamos de avançar, como também retroagimos. Tal movimento se configura como uma das estratégias da elite conservadora para desqualificar a escola pública, por meio de uma construção discursiva que coloca o professor como mero transmissor de conteúdos escolares, descolando sua atuação pedagógica de uma função política, da educação em sentido mais amplo para uma perspectiva de instrução.

Arraigado a uma visão reducionista dos processos de ensinar e aprender, o ESP defende a mera transmissão de conteúdos, no qual caberia apenas à família a tarefa de educar. Ora, tal raciocínio nada mais é do que uma nova roupagem do discurso apresentado na ANC de 1987-1988, no qual os parlamentares vinculados às alas mais conservadoras, reivindicavam a "liberdade de ensino" como a possibilidade de as famílias escolherem a melhor forma de educar seus filhos. A escola pública – colocada como imposição do Estado, instituição custosa e falida – deveria ser apenas mais uma alternativa, dentre outras que os responsáveis poderiam acessar: bolsa de estudos ou *vouchers*, subvenção estatal às escolas privadas etc.

Assistimos, nos dias atuais, à tentativa ostensiva do desmonte da educação que sequer tinha conseguido alcançar os objetivos traçados pelos pioneiros, desde a década de 1930. A nossa frágil democracia, que sobrevive entre poucos avanços e sérias rupturas até aqui, marcada por fortes interesses políticos, privatistas e do capital – que quase

3. CNBB – Confederação Nacional de Bispos do Brasil; AEC - Associação de Educação Católica do Brasil; Abesc - Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas.

sempre se sobrepõe aos interesses da nação e da educação – ainda não permitiu que sequer parte desse ideário acalentado por educadores progressistas durante tantos anos fosse alcançado em grande escala e tenha atingido uma parcela significativa da nossa população. Neste sentido, concordamos com Frigotto (2017, p. 20) quando afirma que

> A desigualdade econômica, social, educacional e cultural que se explicita em pleno século XXI resulta de um processo de ditaduras e golpes da classe dominante com objetivo de manter seus privilégios. Ao longo do século XX convivemos, por mais de um terço do mesmo, com ditaduras e submetidos a seguidos golpes institucionais como mecanismos de impedir avanços das lutas populares e da classe trabalhadora na busca dos direitos elementares do acesso à terra, comida, habitação, saúde, educação e cultura.

Ainda, de acordo com o autor, para que se mantenha o *status quo* das camadas dominantes à população, principalmente a que vive nas periferias, deve se manter não só na miséria econômica, como também na cultural e educacional. A partir daí percebemos que tantos ataques ao direito a educação estão carregados de uma perspectiva, que, tal como afirmou Darcy Ribeiro, é uma crise originada de um processo de desmonte ao acesso a um direito que nem chegou a ser universalizada.

3 I A OFENSIVA CONSERVADORA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Muitos foram os fatores que contribuíram para a ofensiva do conservadorismo no cenário educacional brasileiro nos últimos anos, a saber: o parlamento eleito no pleito de 2014 fora uns dos mais conservadores desde 1964[4]; o *impeachment* da presidenta Dilma e a implantação do projeto *Uma ponte para o futuro*, com Michel Temer, em 2016 – que mais se assemelhou a uma "pinguela para o passado" (ANTUNES, 2016). O fato de José Mendonça Filho, ministro da educação que assumira a pasta na ocasião, receber membros do *Movimento Brasil Livre* – braço de atuação política e ideológica do Estudantes pela Liberdade (EPL), movimento fundado por líderes empresariais reunidos no Fórum da Liberdade, em 2012 – e do *Movimento Revoltados Online* logo no início de seu trabalho, denotou o tratamento a ser dado à educação. Cabe um destaque para o fato do MBL ter sido criado na onda das manifestações de 2013, com apoio financeiro de *think tanks*, ou seja, laboratórios de ideias de grupos de direita, brasileiros e estrangeiros, como o Atlas Network, sediado nos EUA e capilarizado em mais de 90 países (CASIMIRO, 2018, p.44).

No caminho do retrocesso, destacamos a decisão do Supremo Tribunal Federal em 2017, que determinou que a aula de uma religião não se tratava de ataque à laicidade do ensino[5] nem ao previsto na Constituição de 1988, que pressupunha o ensino de caráter confessional facultativo. Mais uma vez a tênue linha que separa a esfera privada da pública

4. Conforme afirma a matéria de 05/01/2015, do Valor Econômico. Disponível em: <http://www.valor.com.br/ politica/3843910/nova-composicao-do-congresso-e-mais-conservadora-desde-1964>. Acesso em: 28.ago.2016.
5. Ver a matéria: "STF decide que escola pública pode promover crença específica em aula de religião". Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/08/31/politica/1504132332_350482.html>. Acesso em 22.nov.2017.

fora rompida, com base nos votos da maioria dos ministros. Concordamos com Luiz Antonio Cunha, quando afirmou[6], que

> [...] a Constituição de 1988 está melhor que o da de 1891 em todos os aspectos, menos em um, sobre o ensino religioso nas escolas públicas. Ela é melhor em tudo. O casamento, não tinha o divórcio. Em 91, positivistas e católicos se juntaram e impediram o divórcio. Não tinha voto da mulher. Não havia garantias trabalhistas e sociais de espécie alguma. A chamada questão social não estava na Constituição de 91. Um monte de outras coisas não estavam, mas a de 91 tinha um artigo que dizia, será leigo, isto é laico, será leigo o ensino nas escolas públicas [..] A Constituição de 1988 é melhor que a de 1891 em tudo, menos nesse aspecto. Nesse aspecto ela retroagiu. Nós estamos caminhando para trás. Então tem isso, né. O processo social não é um processo unidirecional e nem linear.

Ainda na tensão entre o que é pertinente à esfera pública e à privada, caminhou a questão da educação domiciliar, o *homeschooling*, proposta que ganhou espaço nas discussões educacionais no Brasil – embora a legislação brasileira ainda não permita este formato de escolarização. Dentro da ideia pervertida de liberdade instaurada nas discussões da ANC, a possibilidade de as famílias educarem seus filhos em casa, fora do espaço escolar, visa radicalizar a sua possibilidade de "escolha" dos responsáveis neste processo, "livrando" as crianças e adolescentes da influência dos professores e escolas. Na mesma linha de raciocínio segue o ataque ostensivo à liberdade docente, sobretudo por meio do movimento/programa ESP[7] e o que vem sendo chamado de "ideologia de gênero" – que busca eliminar a possibilidade de acesso das classes menos favorecidas à plenitude do conhecimento, classificando alguns conteúdos como "ideológicos" e que, portanto, não deveriam ser ensinados na escola e discutidos pelos professores.

A visão neoliberal e ultraconservadora que ora se apresenta em nossa realidade político-educacional, tem como um dos seus pilares de sustentação a tentativa constante de criar a visão de um "Estado fraco", onde tudo que é público é apresentado necessariamente como algo ruim, e o que é privado é visto sempre melhor. Dessa forma, a escola pública apareceria como um grande buraco negro (APPLE, 2003), na qual os recursos não são bem aproveitados já que as crianças e os jovens não aprendem. E esse discurso, hoje recorrente nas mais altas esferas do governo, tenta num primeiro momento desacreditar toda e qualquer proposta de cunho progressista e includente, para, mais adiante, desmontá-la de vez, dando lugar a outras propostas educacionais de caráter tão excludentes e seletivas como o discurso daqueles que as formularam. O debate sobre a gratuidade do ensino superior também caminhou em tal direção. Realocado no discurso de muitos parlamentares – e também no de parte da sociedade, que defende que somente tivesse acesso ao ensino

6. Trecho da entrevista concedida para pesquisa do doutorado de uma das autoras (MORAES, 2018), realizada em 12/09/2016, no escritório do professor, situado na cidade do Rio de Janeiro.

7. O projeto de lei 867/2015, que visava instituir o Programa Escola sem Partido nas diretrizes e bases da educação nacional foi retirado do Senado no dia 20/11/2017, devido às chances de rejeição do mesmo por aquela Casa. Ressalta-se que na ocasião havia outro processo semelhante em tramitação na Câmara, com maiores chances de ser aprovado.

superior quem pudesse pagá-lo. Desmonta-se, mais uma vez, a defesa da necessidade da educação pública e gratuita em todos os níveis, para todos.

As eleições de 2018 anunciavam a necessidade de prosseguimento do golpe, uma vez que o crescimento da aceitação popular à candidatura do ex-presidente Lula ameaçava a ofensiva neoliberal em curso. A junção do *lawfare* com o Estado de exceção entrou novamente em ação, excluindo Lula do quadro de candidatos, com base em uma condenação muito controversa, por crime de corrupção, marcando o *impeachment* preventivo[8]. A propagação massiva de *fake news* no período eleitoral, promovida por empresas que compraram pacotes de disparos em massa de mensagens via mídias sociais[9], sedimentaram as condições para a emergência do bolsonarismo, que angariou espaço entre amplos setores da população. Usamos o conceito protofascista para definir este governo, por compreendermos que, como os nazistas e os fascistas, o bolsonarismo se origina como reação do próprio capital aos rumos tomados pelo capitalismo no Brasil. Seria, pois, como disse Roberto Leher[10], uma espécie de contrarrevolução preventiva, tal como ocorreu em 1964, com o golpe empresário-militar. Lyra (2020, p. 2) define o protofascismo da seguinte forma:

> Denomina-se protofascismo determinados aspectos sociais, políticos e ideológicos do nazi-fascismo, que podem estar presentes, parcialmente ou na sua plenitude, conforme a situação política, inclusive na atualidade, e no Brasil. Advirta-se que o nazismo, na Alemanha, o fascismo, na Itália e o protofascismo alimentado pelo governo de extrema direita no Brasil somente se tornaram realidade em virtude do apoio decisivo – inicialmente reticente, depois entusiástico – que receberam do capital financeiro e dos políticos que representam os seus interesses, com o respaldo dos militares. [...].

Esse embate, pois, como vimos, não é novidade. E é com seu embasamento que os argumentos do movimento ESP se estruturam. A grande questão por ele colocada é a quem se destina o papel da educação das crianças e jovens. A rebote da troca de ordem nas responsabilidades da tarefa educacional entre o Estado e a família, explicitados no que configurou a CF de 1988 e, posteriormente, alterou a LDBEN de 1996[11], defende que a educação é ofício da família e da religião. À escola, caberia apenas a faina de instruir as novas gerações, por meio de conteúdos neutros, livres de juízo de valor, com o único objetivo de prepará-las para o mercado de trabalho.

Nascido em 2004 e divulgado em todo o país pelo advogado Miguel Nagib[12], o ESP é um movimento político que tem por objetivo coibir o "abuso da liberdade de ensinar", por

8. Conforme expressão utilizada na aula 3 do curso "Estado de exceção e judicialização da política", ministrado pelo Prof. Dr. Ricardo Lodi Ribeiro e apresentado pelo Instituto Lula. Disponível em: <http:// https://www.youtube.com/watch?v=TIOhI2BPpe8&list=PL2eR9h1Ns6FyQJRtP_gC7UDvxXU0PMv6M&index=17&t=920s>. Acesso em 15.mai.2020

9. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/10/empresarios-bancam-campanha-contra-o-pt-pelo--whatsapp.shtml>. Acesso em 25. set. 2020.

10. Em live realizada no dia 22/07/2020, em homenagem aos 100 anos de Florestan Fernandes, por meio do Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/114614253270003/photos/rpp.114614253270003/337989090932517 / ?type=3&theater>. Acesso em: 22/07/2020.

11. Na CF de 1988 encontramos a seguinte redação: "Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família [...]"; na LDB nº 9.394/1996, lemos: "Art. 2º: A educação, dever da família e do Estado [...]".

12. Disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/>. Acesso em: 15.jan.2020.

compreender que “a doutrinação política e ideológica em sala de aula ofende a liberdade de consciência do estudante; afronta o princípio da neutralidade política e ideológica do Estado; e ameaça o próprio regime democrático” (ESP, 2020). O movimento ganhou notoriedade quando transformado em associação e quando passou a orientar a elaboração de projetos de lei, em 2014. A partir de então, diversas casas legislativas – em âmbito estadual e municipal – trataram de copiar o modelo do projeto de lei nº 7180/2014 – que visava incluir entre os princípios do ensino o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa – e, posteriormente, do PL nº 867/2015, que visava instituir o Programa Escola sem Partido nas diretrizes e bases da educação nacional, obrigando as escolas a afixarem cartazes com seis tópicos, que estabelecessem os deveres dos professores (PENNA, 2018, p.110). Cabe ressaltar que a bancada evangélica do Congresso auxiliou o processo de tramitação destes projetos, por tratarem de temas afins aos seus interesses, sobretudo por rechaçarem a discussão sobre o aborto e sobre a diversidade de gênero.

Desde aquele momento o debate sobre sua pertinência, inconstitucionalidade e um movimento de constante vigília sobre a prática docente foi instaurado. Professores filmados e expostos; Paulo Freire, patrono da educação brasileira, associado a xingamentos de toda natureza; alunos e responsáveis com atitudes desrespeitosas, estimulados por várias personalidades da política e da sociedade. Apesar de ter sido retirado do Senado no dia 20/11/2017 e apensado ao PL 7180/2014 - que visava obrigar as escolas a respeitar as convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis - há processos semelhantes em tramitação na Câmara, como o PL 246/2019, apresentado pela Deputada Bia Kicis, do Partido da Frente Liberal, do DF – na época, base de apoio do presidente.

É importante destacar que a página eletrônica do ESP orienta que as famílias procurem parlamentares identificados com valores da moral e da família, e que solicitem aos mesmos a formulação de uma lei congênere em sua área de atuação. Recentemente, em 24 de abril de 2020, a Procuradoria Geral da República[13] declarou inconstitucional uma lei desta natureza, uma vez que esta ataca frontalmente o direito à igualdade, a laicidade do Estado, a competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, o direito à liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento.

Outro fator relevante para a desmobilização, anterior ao pronunciamento do STF, foi o anúncio do encerramento das atividades do ESP por seu fundador, em 1º de agosto de 2019, pelo fato do presidente não apoiar tal movimento[14]. Desta forma, apesar da comunicação de Miguel Nagib, a página eletrônica segue no ar, assim como a ideia de vigilância e exposição ao trabalho docente, considerado, por muitos, como prática subversiva e doutrinária, como nos aponta Frigotto (2017, p. 31):

13. Disponível em: <https://campanha.org.br/noticias/2020/04/27/vitoria-por-unanimidade-stf-declara-inconstitucional--lei-municipal-de-ideologia-de-genero-em-escolas/>. Acesso em 30.mai.2020.

14. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/escola-sem-partido-critica-falta-de-apoio-de-bolsonaro-e-suspende-defesa-da-causa/>. Acesso em 01.jun.2020.

> O que propugna o Escola sem Partido não liquida somente a função docente, no que a define substantivamente e que não se reduz a ensinar o que está em manuais ou apostilas, cujo propósito é de formar consumidores. A função docente no ato de ensinar tem implícito o ato de educar. Trata-se de, pelo confronto de visões de mundo, de concepções cientificas e de métodos pedagógicos, desenvolver a capacidade de ler criticamente a realidade e constituírem-se sujeitos autônomos. A pedagogia da confiança e do diálogo crítico é substituída pelo estabelecimento de uma nova função: estimular os alunos e seus pais a se tornarem delatores.

O que mais preocupa o conjunto dos educadores com a abertura realizada por um projeto com tais pressupostos, tem relação com o próprio conceito de liberdade. De qual ponto de vista ela é pensada, quando se estimula os alunos a vigiar e expor o professor, assim como questionar os conteúdos que podem ou não ser ensinados pela escola, desqualificando o conhecimento científico em favor de visões particulares – baseadas em valores morais, religiosos e privados, de cada núcleo familiar. Concordamos com Fernando Penna (2018, p.109), quando afirma que apesar de frágil, os argumentos do ESP são extremamente perigosos por serem de caráter fragmentado, calcado na desconfiança e no ódio aos professores (sobretudo os das redes públicas, concursados), e por perpetrarem a manipulação política por meio do terror moral, convenientemente veiculado pelas mídias e redes sociais, sobretudo sob a forma de *fake news.* Convém mais uma vez ressaltar a origem da perspectiva de liberdade requentada pelo ESP, nas palavras de Luiz Antonio Cunha, em entrevista já citada:

> O protagonista dessa ideologia da liberdade do ensino na linha que você falou, foi a igreja católica. [...] Porque ela tinha a pretensão de ter o domínio do ensino fundamental, pelo menos até uns anos depois da primeira LDB, já não tem mais. [...] para que isso se efetivasse era preciso que as famílias fossem detentoras, mais uma vez famílias entre aspas, detentoras desse direito de educar os filhos. E, ao Estado corresponderia, correlativamente, o dever de criar condições para que esse direito fosse exercido de fato. Não adianta só ter o direito de poder por o filho na escola que quiser se não tiver esse dinheiro [...] então, o Estado teria que prover recursos, direta ou indiretamente, para que eu exercesse esse direito de botar meus filhos na escola que eu quisesse, conforme a minha orientação religiosa, ideológica, sei lá, moral, qualquer coisa desse tipo. Então é esse o esquema. Esse tipo de ideia perdeu muito a força. Não sobreviveu. Eu não sei se ele será retomado agora, depois que esse programa "escola sem partido" for derrotado. No Judiciário. No Congresso e no Judiciário. Eu estou achando que vai ser. Sendo derrotado, é possível que essa orientação dessa gente, retome aquela ideologia de antes, agora em nova embalagem, dizendo "ah, é assim? Então eu quero escolher a escola que seja adequada aos meus filhos, então vocês têm que me dar bolsa de estudos, ou permitir que eu abata no imposto de renda".

O avanço da perspectiva conservadora no campo educacional voltou a ganhar espaço. Ao invés de fazê-la dialogar com visões diferentes para se construir uma educação mais democrática e verdadeiramente livre, buscava-se impor, pela vigilância, uma concepção

de moral e de valores, inclusive sobre os saberes científicos. Desta forma, minimiza-se a capacidade de análise dos alunos e de formulação de suas próprias sínteses, uma vez que considera o professor como capaz de induzir comportamentos em seus discentes. Confunde-se, ainda, o caráter iminentemente político do fazer pedagógico – posto que inexiste neutralidade em qualquer ação humana – o que não significa que tal ação esteja a favor de um determinado partido político, mas a favor e em favor de todos, sobretudo dos que estão excluídos de seus direitos humanos básicos (FREIRE, 2019, p.35).

É inviável definir quais temas devem ser abordados pela família e os que não podem ser abordados pela escola. Como a educação é formação humana, baseia-se no diálogo entre seres pensantes. Não é um processo estanque e totalmente previsível. Os assuntos escolares não podem ser censurados, posto que a própria CF prevê o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas nas salas de aula. Desta forma, temas como a educação sexual e os debates sobre as atualidades não podem ser banidos do contexto escolar e ficarem a cargo apenas das famílias. Sabemos que o abuso sexual de crianças e adolescentes, por exemplo, acontece na maior parte das vezes, em casa, por um familiar[15].

A perspectiva de que é a escola que instrui e a família que educa, lema amplamente divulgado pelos adeptos e simpatizantes da ESP, na verdade pretende inculcar na população valores antagônicos ao direito a educação, tão defendidos pelos *Pioneiros* e tão caro a todos os educadores progressistas, que acreditam na educação como forma libertação do jugo da miséria e da dominação. Ao mesmo tempo, tentam retirar do Estado o seu papel: o de oferecer uma educação de qualidade a todos, deixando-o como mero espectador das instituições privadas.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

De uma forma bem geral, pode-se afirmar que a Constituição de 1988, embora não tenha sido tão progressista quanto como havia se mostrado em sua primeira versão, incorporou algumas demandas caras aos movimentos, instituições e partidos que reclamavam por uma educação pública e gratuita em todos os níveis. A questão da laicidade da escola pública, identificada com a categoria *liberdade de ensino,* ficou a desejar, posto que mesmo sendo o ensino religioso de matrícula facultativa, delegar à escola pública a tarefa de trazer a religião como disciplina obrigatória fere a separação entre as esferas pública e privada, tão necessária à configuração do Estado democrático. Assim, todo o debate que perpassou a ANC contra a “estatização da escola pública”, materializado nas propostas das famílias terem liberdade na escolha da escola na qual matricular seus filhos, encontrou muita ressonância devido à própria origem de nossa formação como Estado.

Desta forma, o ataque ostensivo à liberdade docente, sobretudo por meio do ESP e o que vem sendo chamado de “doutrinação” – que busca eliminar a possibilidade de

15. Para acessar dados de 2018, ver: <https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/maioria-dos-casos-de-violencia-sexual-contra-criancas-e-adolescentes-ocorre-em-casa-notificacao-aumentou-83.ghtml>. Acesso em 01.jun.2020.

acesso das classes menos favorecidas à plenitude do conhecimento historicamente acumulado, classificando alguns conteúdos como "ideológicos" e que, portanto, não devem ser ensinados na escola e discutidos pelos professores – são uns dos capítulos que temos que enfrentar nesse momento.

Ainda na tensão entre o que é público e privado caminham as questões pertinentes ao *homeschooling* e à concessão de *vouchers,* propostas que vem ganhando espaço nas discussões educacionais no Brasil após o *impeachment* da presidenta Dilma, em 2016. Concordamos com Lira e Hermida (2020, p.29), quando afirmam que

> As declarações oficiais de combate às ideologias na educação servem ao propósito indisfarçável do sistema e dos seus agentes políticos de não apenas impedir posições contrárias à hegemonia dominante, mas fazer com que esta seja a única visão de mundo realmente possível de ser difundida nos espaços educacionais. A junção dos valores neoliberais e das ideias fundamentalistas religiosas, defendidas por estratos médios da sociedade e parte importante das igrejas, especialmente as evangélicas neopentecostais e a Renovação Carismática Católica, colabora para a proposição de um ordenamento jurídico similar aos existentes em nações que vivenciaram momentos semelhantes de autoritarismo e intolerância. Assim, não é possível subestimar as consequências sociais desse movimento direitista que se fortalece a olhos vistos.

Nossa esperança se renova, quando vemos na mesma Casa Legislativa projetos de outros jovens deputados, como o "Escola sem Mordaça" (PL 502/2019), de autoria da Deputada Talíria Petrone (Partido Socialismo e Liberdade-RJ) que, na esteira de seu colega e ex-Deputado Jean Willys – que apresentou em 2016 o PL 6005, com o programa "Escola Livre" – buscam reafirmar que liberdade de ensino é a possibilidade de se garantir a natureza do processo educacional, que é eminentemente um ato político, portanto, distante de qualquer falsa pretensão de neutralidade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. A ponte para o futuro é, na verdade, uma pinguela rumo ao atraso do Brasil. PTSenado, 30.mar.2016. Disponível em: https://ptnosenado.org.br/a-ponte-para-o-futuro-e-na-verdade-uma-pinguela-rumo-ao-atraso/. Acesso em 20.set.2020.

APPLE, M. *Educando a Direita: Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

BUFFA, E. *Ideologias em conflito:* Escola pública e escola privada. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

CASIMIRO, Flavio Henrique Calheiros. As classes dominantes e a nova direita no Brasil contemporâneo. In: GALLEGO. E.S. (org.). *O ódio como política*. A reinvenção das direitas no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018, pp. 40- 46.

CUNHA, L.A. Educação laica na constituinte. In: Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 12, n. 24, p. 481-494, nov./dez. 2018. Disponível em: <http//www.esforce.org.br>

CURY, C. R. J. *Carlos Roberto Jamil Cury, intelectual e educador.* Organização e introdução Cynthia Greive Veiga. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010 (Coleção Perfis da Educação).

ESP. Escola Sem partido. Disponível em: https://www.escolasempartido.org/.Acesso em 28.jun.2020

FERNANDES, F. *Educação e Sociedade no Brasil*. São Paulo, 1966.

FREIRE, Paulo. *Direitos humanos e educação libertadora*: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FRIGOTTO, G. A gênese das teses do escola sem Partido: esfinge e ovo de serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, G (org.). *Escola "sem" partido*. Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, pp. 17-34).

LIRA. J. de S. e HERMIDA, J.F. Quando fundamentalismo religioso e mercado se encontram: as bases históricas, econômicas e políticas da escola sem partido. In: Roteiro, Joaçaba, v. 45, p. p. 1-32, jan./dez. 2020 l e23216 l*E*-ISSN 2177-6059. Disponível em: https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro.

LYRA, R.P. O protofascismo brasileiro. In: *Carta Maior.* Disponível em: https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Antifascismo/O-protofascismo-brasileiro/47/47000. Acesso em 20.jul.2020.

MORAES, V. M. *O direito à educação no campo político brasileiro:* disputas ideológicas na elaboração da Constituição Federal de 1988. Tese (doutorado). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

PENNA, F. O discurso reacionário da defesa de uma "escola sem partido". In: GALLEGO, Esther Solano (org.). *O* ódio *como política.* A reinvenção das direitas no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018, pp. 109-114.

SAVIANI, D. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. In: Roteiro, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020 l e21512 lE-ISSN 2177-6059 Disponível em: https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro.

CAPÍTULO 6

FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIAS E NARRATIVAS

Data de aceite: 04/01/2021
Data de submissão: 07/12/2020

Lidnei Ventura
Centro de Educação a Distância – Universidade do Estado de Santa Catarina Florianópolis-SC
http://lattes.cnpq.br/9553407104950703

Klalter Bez Fontana
Centro de Educação a Distância – Universidade do Estado de Santa Catarina
Florianópolis-SC
http://lattes.cnpq.br/7402731465288377

Grasiele Cristina Schumann
Centro de Educação a Distância – Universidade do Estado de Santa Catarina
Florianópolis-SC
http://lattes.cnpq.br/4832320396356772

RESUMO: Esse artigo apresenta a experiência de formação continuada de educadores no curso de extensão Gestão Democrática e Formação de Educadores, oferecido pelo CEAD-UDESC no ano de 2020, que teve com público-alvo profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. A proposta do curso tem como ponto de partida o princípio constitucional de gestão democrática e se fundamenta na produção acadêmica sobre descentralização e participação comunitária na gestão escolar. O material pedagógico estudado levanta oportunas reflexões sobre os compromissos e desafios dos educadores na implementação de um processo de gestão colegiado e autônomo, envolvendo todos os segmentos escolares na sua construção. A experiência consistiu na socialização e apropriação dos conhecimentos trabalhados no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) do curso, sendo estruturado pedagogicamente para propor interações entre os participantes, mediadas pela equipe de criação e enriquecidas com a experiências profissionais dos educadores em formação continuada.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada, Narrativas, Gestão democrática

CONTINUING EDUCATION TRAINING FOR DEMOCRATIC MANAGEMENT OF THE EDUCATION: EXPERIENCES AND NARRATIVES

ABSTRACT: This article presents the experience of continuing education of the educators in the extension course “Gestão democrática e formação de educadores”, offered by CEAD-UDESC in 2020, which had the target audience of education professionals from the “Rede Municipal de Ensino de Florianópolis”. The course proposal is based on the constitutional principle of democratic management and is based on academic production on decentralization and community participation in school management. The pedagogical material studied raises opportune reflections on the commitments and challenges of educators in the implementation of a collegiate and autonomous management process, involving all school segments in its construction. The experience consisted of the socialization and appropriation of knowledge worked in the Virtual Teaching and Learning

Environment of the course, being pedagogically structured to propose interactions between the participants, mediated by the creative team and enriched with the professional experiences of educators in continuing education.
KEYWORDS: Continuing education, Narratives, Democratic management.

1 I INTRODUÇÃO

A questão da gestão democrática da educação é um dos princípios da estrutura e do funcionamento da educação brasileira (BRASIL, 1988), embora restrita aos estabelecimentos públicos. Isso significa que cabe ao poder público a implementação de políticas que incentivem a consolidação desse princípio constitucional.

Todavia, aqueles que de alguma forma lidam com a educação pública sabem o quanto estamos longe de superar os entraves da gestão escolar burocrática, hierarquizada e centralizada. Não são poucos os desafios postos nesse sentido, ainda que esse não seja um tema novo.

As experiências de Anísio Teixeira na Escola Parque (Centro Educacional Carneiro Ribeiro), a partir da sua fundação em 1949, denotam o esforço pela democratização da educação, que vem de longe, malgrado a tradição autoritária da sociedade brasileira. Na escola de Anísio, os alunos não só participavam, mas também geriam o espaço escolar, inaugurando práticas que só contemporaneamente estão impressas no marco legal da educação brasileira, como se vê na Meta 19 Plano nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014), que visa “assegurar condições para gestão democrática”.

Como desdobramento dessa meta, a Estratégia 19.1 propõe “a participação da comunidade escolar”, e a 19.4, que pretende “estimular em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais”.

Mesmo percebendo-se que há um longo caminho pela frente, sabe-se que uma sociedade democrática só poderá ser construída com um longo e intenso processo de formação das novas gerações, preparando sujeitos republicanos e com espírito democrático. Nas palavras de Anísio Teixeira: “Só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública” (TEIXEIRA, 1936, p. 247).

E para colaborar no processo de formação de educadores acerca dessa importante temática, foi elaborado e implementado em 2020 o Curso de Gestão Democrática e Formação de Educadores (CGDFE), oferecido na forma de Projeto de Extensão do Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina (CEAD/UDESC).

O objetivo desse artigo é descrever e problematizar a oferta do curso na perspectiva dos sujeitos envolvidos na sua elaboração, trazendo também para discussão as reflexões dos educadores-cursistas sobre elementos da realidade educacional de que participam nas unidades educativas da Rede Municipal de Florianópolis/SC.

Para enriquecer ainda mais o presente relato, trazemos para conhecimento do leitor a experiência de formação acadêmica e de gestão de cursos a distância de uma acadêmica-bolsista que gerenciou, no curso GDFE, o espaço de discussão chamado “Um chá e uma prosa”, onde equipe de gestão e os cursistas interagiram na discussão de temáticas afetas à educação e sobre os desafios colocados a todos os educadores na construção de uma escola democrática e de qualidade.

2 I FUNDAMENTOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO NO CGDFE

O Curso de Gestão Democrática e Formação de Educadores foi oferecido como projeto de extensão, na modalidade a distância, para 100 educadores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, sendo esse o público-alvo do projeto. Além desse, foram oferecidas 20 vagas para acadêmicos do curso de Pedagogia do CEAD/UDESC.

A figura do logo do curso (Fig. 1), construído a partir de palavras-chave identificadoras da gestão compartilhada, trazia também o objetivo da formação logo no rótulo do nome do curso.

Fig.1 – Logo do curso

Fonte: Os autores, 2020

Oferecido nos dois semestres de 2020, com carga horária total de 100 horas, o curso foi desenvolvido em dois Módulos, cada um focando em temáticas diversas da gestão escolar, mas tendo sempre por fundamento a gestão escolar democrática.

O primeiro módulo abordou os fundamentos gerais da gestão escolar e o segundo trabalhou mais intensivamente o papel do gestor como mediador do processo de gestão democrática nas unidades escolares.

Na tabela abaixo relacionamos os conteúdos trabalhados e as ferramentas de interação e as atividades de aprendizagem disponibilizadas no Ambiente Virtual de Ensino

e Aprendizagem (AVEA) do curso. Em seguida, contamos um pouco do percurso de desenvolvimento dos conteúdos e do processo de interação com os participantes.

Módulos	Conteúdo	Atividades
Módulo I I – Fundamentos da Gestão Democrática	**Tópico 1** Marco legal da Gestão democrática da Educação	Fórum de discussão: *Possibilidades de Gestão Democrática na Educação Brasileira*
	Tópico 2 Gestão Descentralizada e Compartilhada	Glossário sobre Gestão Democrática Fórum de discussão: *Gestão Democrática em Tempos de Pandemia*
	Tópico 3 Ferramentas de Gestão Democrática	Fórum de discussão: *Ferramentas de Gestão democrática* Ferramenta de avaliação do Módulo I
Módulo II O gestor escolar e a gestão democrática	**Tópico 1** Gestor escolar: entre a função burocrática e pedagógica	Fórum de discussão: *O Diretor de Escola Diante Dessas Possibilidades de Gestão* Wiki: *Produção colaborativa sobre o diretor como mediador/articulador da gestão participativa*
	Tópico 2 O diretor de escola como articulador da gestão democrática	Wiki: *Produção colaborativa sobre o diretor como mediador/articulador da gestão participativa*
	Tópico 3 Polêmicas sobre a escolha de diretor de escola: forma e conteúdo	Fórum de discussão: *Roda de Conversa com Diretores* Ferramenta de avaliação do Módulo II e do Curso

Tabela 1

Fonte: Os autores, 2020

O Módulo I girou em torno dos fundamentos legais e das pesquisas de eminentes pesquisadores brasileiros sobre o tema da gestão democrática.

Como se sabe, a previsão de gestão democrática enquanto princípio estruturante e organizador da educação brasileira apareceu pela primeira vez na Constituição Federal de 1988. Mas, infelizmente esse princípio nunca foi regulamentado, permanecendo abstrato. Entretanto, muitas previsões legais contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, e outras leis estaduais e municipais têm possibilitado a construção de práticas democráticas de gestão educacional.

Para fundamentar a discussão do Tópico I, foram disponibilizados dois textos principais para o estudo: um de Cária e Santos (2014), sobre limites e desafios da gestão escolar democrática, e outro com fragmentos do Caderno Pedagógico de Organização e Gestão da Escola Brasileira, do CEAD/UDESC (Ventura, 2011). E para suscitar reflexões, foi disponibilizada a entrevista sobre gestão escolar, com o pesquisador Vitor Paro (2013).

A ferramenta de interação deste tópico foi o fórum de discussão Possibilidades de Gestão Democrática na Educação Brasileira, no qual os educadores e os acadêmicos trouxeram os estudos realizados, cruzando-os com suas próprias vivências nos espaços educacionais, destacando a presença ou ausência da gestão democrática na educação.

No Tópico II, continuou-se discutindo sobre os conceitos e formas da gestão escolar colegiada, apontando para os seus desafios e possibilidades. Para refletir sobre essa problemática e outras afetas à gestão descentralizada e compartilhada, foram discutidos dois textos de base: Kaiser e Silva (2013) e Lima, Prado e Shimamoto (2011), além de dois vídeos para reflexão, avaliação e construção crítica de conhecimentos sobre a temática deste tópico.

Foram propostas duas atividades aos cursistas: fórum de discussão (participação opcional) e a construção de um Glossário (participação obrigatória) que deveria relacionar os principais verbetes relativos ao tema trazidos pelos autores estudados e/ou pesquisados pelos participantes.

O Tópico III concluiu os estudos do Módulo I discutindo acerca das ferramentas de gestão democrática. A intenção foi colocar em evidência práticas de gestão compartilhada, abordando-se a importância do Projeto Político Pedagógico e o Planejamento Estratégico Escolar como instrumentos de partilha e descentralização da gestão educacional.

Na sequência, o estudo contemplou também discussões acerca das possibilidades e limites de construção da autonomia escolar, partindo dos pressupostos legais que sugerem ou mesmo afirmam ferramentas de participação da comunidade na gestão da escola, tais como o Conselho Deliberativo Escolar e a participação dos educandos em conselhos ou grêmios escolares e no conselho de classe participativo.

O Módulo II focou no trabalho do gestor escolar ou diretor de escola como sujeito mediador do processo de gestão democrática nas unidades educativas, tendo como título: "O gestor escolar e a gestão democrática". Os três tópicos de estudos trabalhados neste módulo foram: 1. *Gestor escolar: entre a função burocrática e pedagógica*; 2. *O diretor de escola como articulador da gestão democrática*; 3. *Polêmicas sobre a escolha de diretor de escola: forma e conteúdo*.

Dentre as funções atribuídas aos gestores escolares, estão aquelas de âmbito técnico, tais como gerenciamento de pessoas, prestações de contas, relatórios corporativos e outros, que são meios necessárias para administrar o espaço escolar. Embora essas funções sejam importantes, o foco do estudo foi no aspecto educacional do trabalho de gestão, ou seja, que deve se pautar em suas finalidades pedagógica (PARO, 2010).

Os referenciais teóricos estudados foram o artigo de Ventura, Fontana e Ripa (2020), "Paradigmas de gestão nas instituições públicas: do burocrático ao participativo" (2020), que discute acerca do paradigma burocrático e participativo nas instituições públicas; o artigo de Paro (2010), "A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola", cuja discussão é de extrema importância para se entender o papel

político-administrativo do diretor na condução da gestão escolar democrática. Além de ponto, foi discutido o papel do gestor/diretor como articulador da construção de práticas de gestão participativa, a fim de que se supere o componente burocrático ou hierárquico das relações político-institucionais dos estabelecimentos educacionais.

Para aprofundar essas discussões, foi proposta a discussão do artigo "Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública?", de Licínio C. Lima (2018), que nos apresenta reflexões importantes sobre os desafios de implementação de uma gestão escolar participativa e democrática. O segundo artigo de discussão foi "A gestão participativa: a postura do gestor escolar mediador do processo de tomada de decisão" (RODRIGUES et al., 2020), que discute mais detidamente o papel mediador dos diretores nas relações democráticas intraescolares.

Neste Módulo II, além dos fóruns e wikis para interação entre os participantes, foi realizado um encontro online com os participantes para aprofundamento dos assuntos destacados, contando com dois diretores de unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino, socializando com todos suas ricas experiências sobre os desafios da gestão democrática escolar em meio a Pandemia.

Apresentamos no próximo item algumas das narrativas desse processo de formação.

3 I NARRATIVA DOS CURSISTAS: RESULTADOS

O debate sobre a gestão participativa e democrática, além de ser uma pauta necessária para toda a comunidade escolar, tornou-se ainda mais emblemática num ano marcado pela pandemia, provocada pela Covid-19, que ocasionou dentre várias medidas, a suspensão das aulas presenciais em todo sistema educacional.

E foi nesse contexto totalmente atípico que o curso GDFDE foi ofertado, trazendo para o debate importantes aspectos inerentes à gestão democrática e participativa, sendo a eleição direta para diretores uma de suas principais tônicas, em especial na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Afinal, para que o debate seja fecundo, é fundamental que a comunidade escolar tenha clareza do que seja a gestão, em especial a gestão democrática e as atribuições de um gestor educacional. E foi com esse ensejo que os inscritos no curso iniciaram a formação. Constituído por um grupo formado majoritariamente por professores, os cursistas buscavam problematizar essas questões evidenciando a importância e a urgência desse debate ser uma constante nas escolas, indo além de uma formação pontual.

Passamos às narrativas das interações ocorridas ao longo dos diálogos do processo de formação.

No Módulo I os debates foram realizados por meio de atividades que tinham como objetivo instigar os cursistas a refletirem sobre os princípios da gestão democrática e como essas práticas ocorrem (ou não) nos espaços educacionais. Dois momentos foram marcantes. Na primeira atividade convidamos os cursistas a apontarem os limites e os

desafios da gestão democrática nas instituições educativas, trazendo para a discussão exemplos reais (casos, experiências, notícias) de práticas de gestão educacional democrática. Experiências ricas foram compartilhadas, possibilitando ao grupo refletir sobre a gestão democrática na escola e a olhar para suas próprias vivências. Nesse momento o grupo percebeu o quanto ainda temos por caminhar para a constituição, de fato, da gestão democrática e participativa nas escolas, em que ainda predomina o modelo vertical e centralizador de gestão taylorista ou o enfoque (pseudo)participativo da acumulação flexível. O trecho abaixo, recorte do debate no fórum, ilustra essa nossa percepção:

> *Há quase 20 anos, tive a oportunidade de trabalhar só uma vez com um gestor escolhido pela comunidade, não tenho praticamente nada de experiência com o trabalho a partir desse modelo. Embora tenha trabalho em instituições que tinham como princípio a escuta do educando, o gestor era escolhido por alguém fora da comunidade escolar, o que percebo como uma limitação da gestão democrática.* (Cursista A)

O excerto, corroborado por vários outros participantes, mostra o quanto os espaços democráticos ainda não se converteram em práticas estabelecidas, e o quanto sensível este grupo se mostra a esta importante pauta educacional.

Como debate de fechamento do Módulo I, convidamos o grupo a dialogar sobre as ferramentas de gestão já existentes no cotidiano escolar, tais como o Projeto Político Pedagógico (PPP), Planejamento Estratégico Situacional Escolar (PESE), Conselho Deliberativo Escolar, Grêmios Estudantis e Conselhos de Classe. Ferramentas importantes de partilha, mas pouco usadas como espaços viabilizadores da gestão democrática. Além de apresentá-las, convidamos o grupo a compartilhar suas vivências, seja como docentes, gestores ou estudantes. Novamente olhares críticos voltaram para a análise se suas próprias vivências, em que foi possível percebermos que o grupo iniciava a ressignificação do olhar para ferramentas que não são novas no cotidiano escolar, mas que sua importância estratégica havia sido "esquecida" pelos corredores escolares. Exemplificamos com o seguinte depoimento:

> *(...) Precisamos de professores que abracem esse incentivo a participação, criação do Grêmio, na escola, ou até da direção, pois é sim uma forma eficiente de exercer a cidadania, como os primeiros passos para perceber o quanto é importante a ação do indivíduo para o a força das conquistas coletivas. (CURSISTA C)*

Narrativas como essa deram a tônica dos debates no Módulo I, evidenciando que é urgente a discussão nas escolas sobre os princípios básicos da gestão e ressignificar o olhar para ferramentas antigas e banalizadas na escola, mas que carregam em si uma importância estratégica essencial na efetivação da gestão democrática.

No Módulo II, o grupo foi convidado a olhar mais de perto para as atribuições do diretor de uma escola, a partir do relato do gestor de uma escola pública de São José

dos Campos. A partir desse estudo de caso, os cursistas construíram um debate sobre o cotidiano da gestão escolar, e aqui não teve como se desconsiderar o contexto pandêmico, os desafios da gestão nesse novo cenário e como os princípios da gestão participativa se tornam ainda mais urgentes. O relato abaixo exemplifica a tônica da discussão:

> *Infelizmente, nos dias de hoje, diretores como José, ainda são exceções, diria que "contamos nos dedos". Atualmente, e lembrando do que Paro escreve no texto apresentado neste tópico, "investido na direção, ele concentra um poder que lhe cabe como funcionário do Estado, que espera dele cumprimento de condutas administrativas nem sempre coerentes com objetivos autenticamente educativos", ainda nos deparamos com diretores que agem de forma monárquica, autoritária, centralizando o poder e beneficiando determinados interesses em detrimento de outros. (CURSISTA E)*

Outro ponto bastante significativo da formação foi o convite que fizemos ao grupo para que escrevessem um texto a muitas mãos, ou seja, um texto coletivo por meio da ferramenta wiki, que permite que um texto seja construído por vários autores. A partir do título "*O diretor como mediador/articulador da gestão participativa*" os cursistas apresentaram seus pontos de vista, suas inquietações e questionamentos acerca das atribuições e desafios do diretor na mediação junto à comunidade escolar.

Assim, foi produzido ao final um texto significativo, tecido por muitas mãos e por diferentes olhares que se entrecruzaram e foram dando forma e sentido a um texto muito belo e coeso. Foi um grande desafio, mas o texto final mostrou que a produção coletiva é possível. Numa analogia ao próprio papel do gestor, essa atividade nos mostrou que na democracia o gestor é responsável pela condução do coletivo, em suas particularidades e singularidades, mas todos voltados para o que lhes é comum: a escola.

Outro ponto importante foi o encontro remoto com dois gestores de escolas públicas da Rede Municipal de Florianópolis. A partir do relato de suas experiências, o grupo pode conhecer melhor o cotidiano do gestor, dos desafios e dificuldades inerentes à função, principalmente quando essa conduta é marcada pela prática participativa e democrática. Esse encontro foi além do síncrono e continuou por um fórum, possibilitando ao grupo interagir um pouco mais com os gestores que se colocaram à disposição nessa mediação.

Acreditamos que todos esses momentos contribuíram ao propósito do curso, que era possibilitar aos seus participantes uma ressignificação do olhar para a gestão escolar e a mobilização para a importância do engajamento dos professores nesse processo de gestão democrática e compartilhada. O relato abaixo evidencia o quanto as atividades foram importantes ao debate:

> *Adorei as Lives que uniu nos aproximarmos junto a possibilidade de ouvir diretores e suas práticas em Floripa. Também gostei muito da atividade de construção coletiva do texto também me chamou muito a atenção, foi muito interessante participar, lidar com opiniões/escrita/conceitos que por vezes se divergem uns dos outros, e da minha noção sobre o tema. Mostra pela escrita*

as divergências de olhares, pensares e fazeres de gestão democrática que também encontramos no dia a dia. (CURSISTA G)

Ao final do curso, fizemos uma avaliação da trajetória percorrida, possibilitando aos cursistas avaliarem desde a estrutura do curso até a contribuição do mesmo em seu processo formativo.

Ao serem questionados sobre o quanto o curso contribuiu para a percepção da gestão em sua prática pedagógica, 100% foram unânimes em afirmar que sim, o curso proporcionou essa importante reflexão. E quando questionados sobre qual foi a grande contribuição do curso para sua formação, três aspectos podem ser destacados nas respostas apresentadas: ampliou o olhar sobre o papel do gestor, possibilitou conhecer melhor a realidade de gestores escolares e os sensibilizou para o quanto é importante o envolvimento de toda a comunidade escolar para a conquista e efetividade da gestão democrática e participativa.

4 | O ESPAÇO VIRTUAL "UM CHÁ E UMA PROSA"

No ambiente virtual do curso de Gestão Democrática foi organizado um espaço virtual denominado "Um chá e uma prosa". O objetivo foi disponibilizar um pequeno laboratório de aprendizagem, formação e apropriação dos recursos e ferramentas da plataforma Moodle a ser gerenciado pela acadêmica-bolsista integrante da equipe de organização e mediação do curso.

Compreendido como uma "aba pedagógica" de acesso opcional dentro do ambiente virtual, o espaço foi criado para que a acadêmica tivesse a oportunidade de experimentação autônoma dos recursos de interação e comunicação com os cursistas, de modo que fossem trazidos para o debate suas vivências, angústias e desafios acerca dos temas que são pertinentes à área de atuação dos participantes e que agregariam valor ao conhecimento e à formação acadêmica da referida bolsista.

Inicialmente, a criação de um fórum de discussão possibilitou que a bolsista trouxesse como proposta a animação espanhola "Alike" (2015), que apresenta de forma bastante clara como nos tornamos pessoas consumidas por um ritmo frenético imposto no dia-a-dia, correndo-se o risco de reproduzir este ritmo junto às crianças, tanto em casa quanto nas instituições educativas.

Esta rotina contemporânea dos adultos acaba interferindo na espontaneidade e criatividade das crianças, fazendo com que sejam suprimidas muitas brincadeiras, limitada a curiosidade e atividades infantis no seu período de maior desenvolvimento.

Os participantes da discussão trouxeram reflexões bastante pertinentes no que diz respeito à temática da animação, tanto no âmbito familiar quanto no escolar. Questionamentos surgiram sobre a própria atuação docente, numa crítica à forma simplista de uma educação mecanicista e preparatória para o trabalho, não possibilitando aos

educandos um olhar crítico e atento à forma como nossa sociedade é organizada e à importância do nosso engajamento na busca por uma sociedade mais justa.

O fórum de discussão sugeriu também uma reflexão em forma de podcast acerca do curta de animação espanhol "Cuerdas" (2014), que aborda o tema da inclusão da pessoa com deficiência na educação e que, recentemente, voltou à discussão após o Governo Federal assinar um decreto que viabiliza a segregação das pessoas com deficiência no ensino regular, dando margem para a criação de escolas e turmas especializadas.

"Cuerdas" nos leva a refletir a importância das lutas e conquistas das pessoas com deficiência e o quanto ainda há para ser feito com relação aos direitos e à acessibilidade, seja ela atitudinal, arquitetônica, metodológica etc.

O curta de animação desperta o que de mais humano podemos ter: a empatia e a solidariedade. Vislumbra-se nele que "(...) o **multiculturalismo** revela a necessidade de tolerância no convívio com as diferenças, bem como, o respeito à diversidade" (BOCK, BECHE, SILVA, 2012, p. 49, grifo das autoras). A inclusão não somente é importante para a inserção da pessoa deficiente como igualdade de oportunidades, mas também para a socialização e aprendizado dos demais sujeitos, levando em conta suas singularidades.

A experiência da bolsista na condução do espaço virtual expressa o princípio de interdependência entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, e a maneira como são importantes para a formação acadêmica. A partir de tal indissociabilidade, ampliou-se a possibilidade de apropriação do conhecimento e a construção de competências relevantes à formação acadêmica, pois interagiu de forma autônoma com profissionais que já atuam na área, adiantando seu conhecimento do futuro campo profissional em que atuará depois de formada.

Desta forma, a experiência como bolsista integrante da equipe de mediação do curso permitiu não somente a construção de conhecimentos referentes à temática do curso, mas aprendizagens significativas no que tange à troca de experiências relatadas através da interação com os cursistas, instigando a busca por respostas referentes à democratização da gestão escolar

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção da gestão democrática ainda se constitui como um dos grandes desafios para a educação, para os sistemas educativos e para os educadores brasileiros.

Há décadas têm se acumulado no contexto educacional e na historiografia da educação, experiências envolvendo processos, ferramentas e práticas educativas de gestão descentralizada, autônoma e democrática.

O marco legal da educação brasileira tem evoluído muito nos últimos anos no que se refere à regulamentação do genérico princípio de gestão democrática do ensino público, na **forma da lei**. Grifamos essa última expressão porque a regulamentação integral do

princípio, embora tenha avançado, ainda é insuficiente. Um exemplo disso ainda é a velha indicação política dos diretores escolares, sem que haja impedimento legal para tanto. Outro retrocesso é a não obrigatoriedade legal de constituição dos conselhos escolares enquanto instâncias máximas de deliberação nas escolas. Esses são exemplos do quanto ainda temos que avançar, mas esbarram na cultura autoritária e clientelista herdada da colonização. Descolonizar esse tipo de prática é tarefa urgente que desafiam os educadores progressistas no seu fazer cotidiano de uma gestão descentralizada e não autoritária.

O CGDFE incorporou a tarefa de problematizar e criticar práticas de gestão tradicionais, centralizadoras, hierarquizadas e, sobretudo, seus desdobramentos gerenciais baseados em paradigmas de gestão burocrática importada acriticamente de teorias administrativas pensadas para o arcaico modelo fordista (PARO, 1996).

Na contramão dessa perspectiva, o olhar do CGDFE para a gestão educacional teve como matriz o pensamento dialético, que vê a escola como instituição viva, constituída por sujeitos singulares e segmentos escolares, cujos interesses muitas vezes são conflituosos, assim como a sociedade real. Por isso se faz urgente a ampliação de ferramentas e espaços para mitigar o poder, descentralizar as decisões e coletivizar as discussões, proposições e deliberações sobre os destinos da escola como instituição com finalidade pública.

Finalmente, ao que indicam as narrativas dos educadores participantes do curso, pensamos ter colaborado no seu processo de formação para a gestão democrática.

REFERÊNCIAS

ALIKE. Direção: Daniel Martínez Lara e Rafa Cano. Espanha: Pepe School Land, 2015 [lançamento]. 1 filme (8 min.).

BOCK, Geisa L.; BECHE, Rose C. B.; SILVA, Solange C. Educação Inclusiva. Caderno Pedagógico, 1ª Edição, Florianópolis: DIOESC: UDESC/CEAD/UAB, 2012.

BRASIL. Casa Civil. Constituição Federal de 1988. Brasília, 1988.

BRASIL. Casa Civil. Lei nº 13005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

CÁRIA, N. P. Gestão e democracia na escola: limites e desafios. **Regae: Rev. Gest. Aval. Educ**. Santa Maria, v. 3 n. 6 Jul./dez. 2014. p. 27-41.

CUERDAS. Direção: Pedro Solís Garcia. Espanha: La fiesta Producciones Cenematográficas S.A., 2014 [produção]. 1 filme (10 min.).

KAYSER, A M.; SILVA, M. A. Globalização e suas implicações um desafio para a descentralização da gestão escolar. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.4, n.11, 2013. p.151-160.

LIMA, A. B.; PRADO, J. C.; SHIMAMOTO, S. V. de Melo. Gestão democrática, gestão gerencial e gestão compartilhada: novos nomes velhos rumos. **Anais**. 25° Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. ANPAE: São Paulo, 2011.

LIMA, L. C. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, mar./abr. 2018, p. 15-28.

MORAES, J. R. de; MAIA, M. A. Gestão Democrática: experiência bem sucedida. XI Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e VII Encontro Latino Americano de Pós-Graduação - Universidade do Vale do Paraíba: São José dos Campos, 2007.

PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Rev. Educação e Pesquisa**. v.36. n.3. set./dez./2010.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1996.

PARO, V. H. **Entrevista**. Youtube, 22 jun. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WhvyRmJatRs>. Acesso em: 15 mar. 2020.

RODRIGUES, Emanoel Márcio da Silva. Et al. A gestão participativa: A postura do gestor escolar mediador do processo de tomada de decisão. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Ed. 01, Vol. 07, jan. 2020, pp. 107-133.

SAES, D. A. M.; ALVES, M. L. Conflitos ideológicos em torno da eleição de diretores de escolas públicas. In: 27 a. **Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, MG, 2004.

TEIXEIRA, A. **Educação para a Democracia**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1936.

VENTURA, L. **Gestão Educacional**. Florianópolis: SME, 2011 (Caderno Pedagógico).

VENTURA, L.; Fontana, K. B.; RIPA, R. Paradigmas de gestão nas instituições públicas: do burocrático ao participativo. In: SENHORAS, E. M. (Org.). **Gestão, Trabalho e Desenvolvimento Organizacional**. Ponta Grossa: Atena, 2020.

CAPÍTULO 7

CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO DAS DISSERTAÇÕES E TESES PUBLICADAS A PARTIR DE 2003 NA BIBLIOTECA DIGITAL DO IBICT

Data de aceite: 04/01/2021

Renato Barros de Almeida
Universidade Estadual de Goiás
Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Faculdade Sul-Americana – FASAM
Goiânia - Goiás
http://lattes.cnpq.br/1288153314499688

RESUMO: Este artigo é parte inicial da pesquisa de doutoramento no programa de Educação da Universidade de Brasília que pretende realizar uma investigação no que tange à formação continuada de professores da Educação Básica. Este trabalho é resultado de uma pesquisa na etapa de levantamento bibliográfico para a realização da tese, no âmbito das publicações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD do Instituto Brasileiro de Informação Ciência e Tecnologia - IBICT, a partir de 2003 os descritores que caracterizam estes trabalhos. Nessa investigação, *o corpus* de análise compõe-se de dissertações e de teses publicadas, da leitura dos resumos e palavras chave dos trabalhos. Nesse período, foi instituída a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica com a finalidade precípua de contribuir com a qualidade do ensino e com a melhoria do aprendizado dos alunos por meio de um amplo processo de articulação dos órgãos gestores, dos sistemas de ensino e das instituições de formação, sobretudo, as universidades públicas e comunitárias. Por meio dessa rede, o MEC assumiu o papel de indutor na formulação e institucionalização de uma política nacional de formação continuada em estreita articulação e colaboração com os sistemas de ensino e com as Instituições de Ensino Superior, que a partir desse momento passam a ter a tarefa de ampliar suas ações para além da formação inicial, responsabilizando-se também pela formação continuada de professores. Nesse sentido, pretende-se perceber as concepções de formação continuada de professores da Educação Básica nas publicações e pesquisas desse período.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada de Professores da Educação Básica, concepções, publicações.

1 I INTRODUÇÃO

As mudanças que estão ocorrendo mundialmente no campo da política, da economia, da sociedade e da cultura a partir do neoliberalismo, demarcam um contexto no qual constantemente se (re) organizam as relações sociais. Essas alterações são resultantes das exigências impostas pelo processo de reestruturação do capitalismo que imprimiu uma nova configuração ao processo de produção.

Nesse cenário, paradigmas econômicos mais flexíveis e mudanças significativas podem ser observados no mundo do trabalho em um processo intenso de transformações no âmbito mais amplo da sociedade.

Kuenzer (1999) chama a atenção para o fato de que as mudanças ocorridas no mundo do trabalho trazem novos delineamentos para a educação e para a formação do professor de maneira que "[...] a cada etapa de desenvolvimento social e econômico correspondem projetos pedagógicos, aos quais correspondem perfis diferenciados de professores, de modo a atender às demandas dos sistemas sociais e produtivos com base na concepção dominante" (p. 166).

Nesse sentido, as reformas educacionais empreendidas tanto no panorama internacional quanto brasileiro, principalmente em fins dos anos 1990 e início dos anos 2000, destacam o papel dos professores como principais agentes materializadores das políticas educacionais.

Aqui cabe destacar a formação de professores e suas perspectivas diante das políticas neoliberais. Para Freitas (2004), é difícil pensar uma formação de professores com bases acadêmicas se não pensarmos as mudanças nas políticas públicas de educação implementadas no país.

> [...] as perspectivas de que essa formação se faça em bases teoricamente sólidas e fundada nos princípios de uma formação de qualidade e relevância social, são cada vez mais remotas, se não conseguirmos reverter o rumo das políticas implementadas (FREITAS, 2004, p. 83).

É necessário pensar a formação de professores além de seu caráter instrumental, de treinamento. É preciso compreender a indissossiabilidade teoria e prática, a práxis enquanto ação humana transformada, o que Silva e Limonta (2014) defendem como concepção Crítico Emancipadora de formação de professores.

> A concepção de formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora busca construir a indissociabilidade da teoria e a prática na práxis – atividade humana que transforma o mundo natural e social para fazer dele o mundo humano, sem que essa atividade seja concebida como caráter utilitário (SILVA; LIMONTA, 2014, p.19).

O histórico de formação de professores no Brasil de acordo com Freitas (2004, p. 84), é marcado por embates entre projetos distintos. O marco inicial se dá no final dos anos de 1970 com a abertura política brasileira, pelo contexto de discussão da democracia e da escola pública de qualidade, para a autora supracitada o movimento naquela época se dava pela "necessidade de ruptura com o tecnicismo reinante e de vincular a concepção da forma de organização da escola à formação do educador, vinculando-a por sua vez, às grandes questões sociais e ao movimento dos trabalhadores pela construção de uma nova sociedade, justa, democrática e igualitária" buscando a superação das condições postas pela sociedade capitalista.

A década de 1980, segundo Freitas (2004), se dá com a ruptura do olhar para a formação de professores, esse foi um período no qual as produções dos professores destacavam concepções com caráter sócio histórica e a ideia de um profissional de caráter amplo, um avanço para o período que até então estava demarcado pelo tecnicismo.

> Foi um período rico no qual os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre a formação de educador destacando o caráter sócio histórico dessa formação e a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo que se aproprie dos princípios do trabalho docente, com desenvolvimento da consciência crítica e em condições de interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade (FREITAS, 2004, p. 85).

A formação de professores toma uma importância estratégica para as reformas educacionais nos anos de 1990, a lógica produtivista, mercadológica de atendimento aos princípios neoliberais avançam e alteram o curso das políticas públicas e da organização da educação brasileira, não ficando de fora a formação de professores, que cede espaço a uma concepção "[...] de profissional da educação de caráter técnico profissionalizante, marcada pela competitividade e produtividade[...]" (FREITAS, 2004, p.86).

Para Freitas (2004) a partir da promulgação da lei n. 9.394/1996, LDB, a formação inicial passa a ser "desvirtuada", a autora critica as modificações postuladas pela lei na educação brasileira e em especial na formação de professores, que altera o formato no Brasil, cedendo às determinações postas pelos organismos financiadores internacionais que buscavam garantir a materialidade da reforma da educação básica brasileira (FREITAS, 2004). Assim, se dá o desdobramento da formação inicial em nosso país, na perspectiva de enfatizar a dimensão prática do trabalho docente. A teoria passa a ser entendida como uma reflexão a partir de situações concretas reais.

> As diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura indicam claramente que a necessária articulação teoria e prática tem valorizado mais o saber prático em detrimento do teórico(...). Na formação do professor a relevância da prática passa a ser decisiva, atribuindo-se à formação teórica um papel que, se não inócuo, é pelo menos de menor importância (SILVA; LIMONTA; 2014, p. 18)

Em um cenário de formação inicial "desvirtuada", a formação continuada toma fôlego e insurge como possibilidade de "virtude", ou seja, neste contexto a proposta deste trabalho é compreender a política de formação continuada de professores que aparece associada ao processo de melhoria das práticas desenvolvidas pelos professores no cotidiano, e passa assim a ser destacada, perante os discursos oficiais, como possibilidade de construção de um novo perfil profissional.

2 | DELIMITANDO A DISCUSSÃO

Cabe destacar que no contexto atual, a formação continuada tem sido enfatizada tanto no discurso, quanto nas agendas das políticas educacionais, uma vez que esse eixo da formação docente é reconhecido pelos discursos dominantes como um dos elementos que pode concretizar as inovações exigidas pelas mudanças ocorridas na sociedade. Nesse sentido, as propostas de formação docente implementadas pelo Estado Brasileiro, no

contexto da reforma educacional proposta a partir da década de 1990, buscam possibilitar a construção de um novo formato para a formação dos professores, ajustando não só à educação do século XXI, como também às demandas advindas da reestruturação produtiva em desenvolvimento no mundo do trabalho.

A formação continuada dos professores é vista pelo discurso oficial como um processo de atualização dos conhecimentos em detrimento da rápida renovação dos conhecimentos e do desenvolvimento tecnológico. Essa perspectiva de formação está em consonância com as políticas delineadas para a América Latina as quais têm como principais articuladores os Organismos Internacionais.

O treinamento em serviço, na perspectiva enfatizada pelas agências internacionais, é adequado a esse novo paradigma, pois permite a aplicação imediata dos conhecimentos aprendidos no contexto de atuação do professor. Assim, a formação continuada, assume nessa vertente uma operacionalização eficiente e menos onerosa.

Nessa perspectiva, este texto, tem como temática a discussão das concepções de formação de professores nas políticas oficiais de formação continuada de professores para a educação básica a partir de 2003, como marco histórico brasileiro de configuração dessas ações em nosso país.

Para pensar a problemática do artigo cabe retomar o texto de Ulhôa (1998) que aproxima o significado do problema a um *inacabamento*, no que se refere à apreensão da realidade ou, por outro lado, a um *turvamento* frente ao real, em face do desconhecimento da realidade, e, de forma simultânea, à emergência da necessidade imperiosa de se ter de desvendá-la.

Nesse sentido, o autor expõe a seguinte ideia:

> [...] o problema, percebe-se (...) é sempre uma incompletude de visão, uma carência do ver, uma dificuldade teórica: o problema não está no real, mas na visão que tenho do real que de repente se dá conta de que não consegue enxergar tudo o que a realidade me manifesta (ULHÔA, 1998, p. 8).

Todavia, o problema precisa configurar-se "[...] em um enunciado explicitado de forma clara, compreensível e operacional cujo melhor modo de solução ou é uma pesquisa ou pode ser resolvido por meio de processos científicos" (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 127).

Tendo-se como base os conceitos e, ainda, levando em conta os argumentos precedentes neste texto a respeito das reflexões elaboradas pelo Materialismo Histórico-Dialético, o artigo, levanta os descritores da formação continuada de professores da Educação Básica a partir de 2003, nas publicações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD do Instituto Brasileiro de Informação Ciência e Tecnologia – IBICT.

3 | PROPOSIÇÕES TEÓRICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

O artigo foi fundamentado na formação continuada de professores sob a perspectiva crítica. Para tanto, estabelecer-se-á um diálogo com autores que desenvolvem este raciocínio quais sejam: Giroux (1997), Contreras (2002), Garcia (1997), Ferreira (2003) entre outros.

Desse modo, esta proposta pretende utilizar os conceitos de professores como intelectuais transformadores, de Henry A. Giroux (1997), de professores como pesquisadores de Silva (2008), de autonomia profissional dos professores, de José Contreras (2002), e da perspectiva da formação continuada, de Garcia (1997) e Ferreira (2003). Esses aportes teóricos contribuirão para auxiliar a reflexão sobre a formação continuada dos professores que ensinam na Educação Básica, com o propósito de contribuir com este campo da Educação.

Convém assinalar que se entende como formação continuada o conjunto de atividades, realizadas individualmente ou em grupo, desenvolvidas pelos professores em exercício com objetivo formativo, visando o desenvolvimento pessoal e profissional, a fim de prepará-los para a realização de suas tarefas atuais ou outras novas que poderão surgir nas suas práticas cotidianas (GARCIA, 1997).

E para que esse desenvolvimento seja autônomo, de acordo com Giroux (1997) é necessário e urgente que o professor assimile princípios éticos, didáticos e pedagógicos que o ajudem a compreender e atuar de maneira mais efetiva sobre a diversidade cultural, procurando refletir sobre os aspectos intelectuais e sociais que envolvem a sua atividade docente.

Numa posição contrária à racionalidade técnica, Giroux (1997, p. 161) ressalta que o trabalho docente é um trabalho intelectual e não puramente técnico, argumentando que “nós dignificamos a capacidade humana de integrar pensamento e prática, e assim destacamos a essência do que significa entender os professores como profissionais reflexivos”. Portanto, segundo o mesmo autor, é preciso “encarar os professores como intelectuais transformadores”, o que significa conferir à docência uma dimensão crítica e política.

Vale destacar aqui que o pensar a prática não está relacionado ao professor reflexivo, mas sim um pensar a prática tendo como base a práxis: se a atividade prática por si só não é práxis, tampouco a atividade teórica, por si só, é práxis. “[...] a atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade, ou traça finalidades que antecipam idealmente sua transformação, mas num e noutro caso, fica intacta à realidade” (VAZQUEZ, 1977, p. 203), assim, se a teoria não transforma o mundo, “pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar com seus atos reais, efetivos tal transformação” (p. 207).

Nessa perspectiva, a reflexão surge da curiosidade sobre a prática docente. Essa curiosidade inicialmente é ingênua, mas com o exercício constante e sistematizado por meio da pesquisa, vai se transformando em crítica. Dessa forma, a reflexão crítica permanente deve constituir-se como orientação prioritária para a formação continuada dos professores que buscam a transformação por meio da sua prática educativa.

Em se tratando de formação continuada, estudos de Ferreira (2003) assinalam que esta sofreu grandes transformações no decorrer das décadas de 1970, 1980 e 1990. Inicialmente essa formação se desenvolveu por meio de "projetos de treinamento, reciclagem, atualização ou mesmo adestramento, posteriormente passa a projetos de parceria entre formadores de professores (geralmente professores universitários) e professores" (p. 32).

Convém assinalar que os projetos de parceria ou colaborativos, são constituídos a partir de um contexto de práxis, na perspectiva da construção de novos conhecimentos. Eles estendem-se por todo o percurso profissional do professor e a tríade: formador, formando e conhecimento é (re) construída, por meio de várias ações formativas, mediante uma relação dialética, sendo esta uma característica necessária à realização da práxis.

Percebe-se, portanto, que novas demandas advindas das mudanças sociais, econômicas e culturais, apresentam naturezas distintas. Mudanças essas que são apresentadas como novas questões para a escola, e, por conseguinte, para a prática do professor. Do ponto de vista social, os interesses e o pensamento dos alunos e pais estão presentes no cotidiano escolar e na comunidade em que a escola está inserida. Na perspectiva dos órgãos governamentais, nota-se a solicitação de uma participação ativa nos rumos pedagógicos e políticos do ambiente escolar, definindo o universo a ser trabalhado com base em projetos gerados adequadamente para o universo de conhecimento da sala de aula.

Na ótica pessoal, o professor tem sido chamado a tomar decisões, de modo mais intenso, sobre seu percurso de formação, a romper gradativamente com a cultura de isolamento profissional, participando dos espaços de discussão coletiva, de trabalhos com projetos colaborativos e também a debater e reivindicar condições que permitam viabilizar as demandas socioculturais emergentes.

Então, o processo formativo deverá propor situações que possibilitem a troca dos saberes entre os professores, por meio de projetos articulados que possibilitem essa reflexão conjunta. Para tanto, são indicados alguns elementos que podem favorecer esses momentos reflexivos como o estudo compartilhado, o planejamento e o desenvolvimento de ações conjuntas, estratégias de reflexão da prática e análise de situações didáticas.

No processo de formação do professor é imprescindível que ele se posicione no mundo como "ser histórico". Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se 'dispõe' a ser ultrapassado por outro amanhã". O professor pode organizar as suas ideias e construir e reconstruir suas experiências, abrindo espaço para

uma autoanálise, por meio da pesquisa, ao identificar que o momento presente se mostra como a interface entre as demandas do passado e do futuro e que as experiências passadas estão intimamente associadas à sua prática de hoje. O professor é um sujeito histórico e cultural. E para compreendermos o processo educacional em que nos encontramos, é importante também entendermos a cultura na qual estamos imersos.

A contextualização desse processo de formação para o desenvolvimento profissional do professor, seja numa perspectiva inicial ou contínua, configura-se como algo dinâmico, e vai além dos componentes técnicos e operativos normalmente impostos aos professores pelas autoridades competentes, que às vezes não levam em conta a dimensão coletiva do trabalho docente e as situações reais enfrentadas por esses profissionais em suas práticas diárias. Assim, essa contextualização pode propiciar um caráter orgânico às várias etapas formativas que compõem esse processo, assegurando-lhe um caráter contínuo e progressivo.

Os desafios encontrados na educação, como campo de formação que possibilite ao professor renovar continuamente seus conhecimentos, de refletir criticamente sobre sua prática, de ter uma postura consciente do seu papel frente a uma sociedade em constantes transformações, dentre outros, têm impulsionado, nos últimos anos, continuamente, reflexões e pesquisas em diferentes campos sociais, com base em teóricos que buscam interpretar esse universo.

Concebendo a formação docente como um *continuum*, ou seja, "um processo de desenvolvimento ao longo e ao largo da vida", Lima (1996, p. 207) enfatiza a obrigatoriedade de se estabelecer um fio condutor que ofereça nexo entre a formação inicial, continuada e as experiências vividas. Apresenta então, a reflexão coletiva e o apoio de um grupo como um componente indispensável e capaz de promover esses nexos necessários.

Torres (1998) mostra a importância de a aprendizagem profissional ocorrer também no local de trabalho, num relacionamento horizontal de colegiado entre os pares, quando os professores compartilham, dialogam, analisam e resolvem juntos os problemas. Essa forma de capacitação precisa se estender para os outros componentes da escola, e não só os professores de maneira isolada, sendo a equipe escolar o sujeito privilegiado da capacitação.

4 I O QUE A BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÃO – BDTD – DO INSTITUTO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA – IBICT POSSUI SOBRE A FORMAÇÃO CONTUNIADA DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA

A realização deste levantamento - seleção dos trabalhos, pesquisas - foi submetida a uma filtragem por meio de uma expressão chave: Formação continuada de professores da Educação Básica, e a um recorte temporal a partir do ano de 2003. Com esse filtro, expressão chave e data a partir de 2003, apareceram na busca trezentos e dois trabalhos.

O levantamento teve início, primeiramente, a partir dos títulos dos trabalhos, seguidos dos resumos e palavras chave. O banco de dados forneceu trabalhos expostos de diversas maneiras, por uma escolha metodológica selecionou-se as publicações a partir de 2003, mesmo ano de recorte da tese de doutoramento e da institucionalização da Rede de formação Continuada no Brasil.

Para termos uma visão geral da busca inicial, criamos o Gráfico 1 abaixo, nele podemos observar o quantitativo de trabalhos por modalidades de pesquisas, mestrados e doutorados.

GRÁFICO 1 – Quantitativo de publicações de trabalhos e modalidades

Fonte: site IBICT/BDTD 2016

No que tange às instituições e programas em que estas pesquisas foram realizadas, a análise do Gráfico 2, em seguida, evidencia a produção de trabalhos acadêmicos em instituições no eixo sudeste-sul. Fato que merece maior discussão e análise, não sendo explorado neste artigo dado o seu objetivo, mas que reitera a tradição dessa região do país em estudos e pesquisas no campo da formação de professores no Brasil.

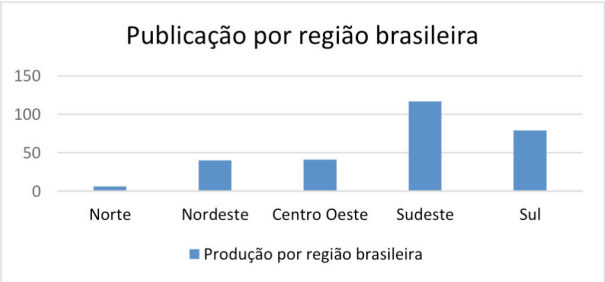

GRÁFICO 2 – Publicação por região brasileira

Fonte: site IBICT/BDTD 2016

Na análise dos título, resumos e palavras, elencou-se os descritores, ou seja, o que descreve, caracteriza a temática de abordagem das publicações. Registra-se que uma ficha de análise foi elaborada, a fim de dar continuidade, na pesquisa para a tese de doutoramento, ao estudo e compreensão dos trabalhos completos que se referem especificamente à discussão da tese.

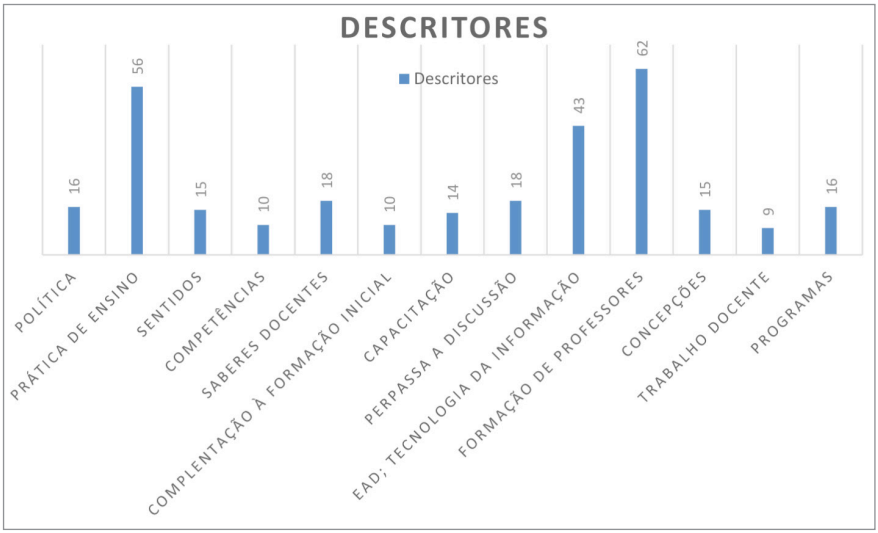

GRÁFICO 3 – Descritores dos trabalhos pesquisado

Fonte: site IBICT/BDTD 2016

A partir do objetivo deste artigo, nos cabe inferir que a concepção de formação continuada de professores que se configura nos trabalhos levantados nesta pesquisa, não traz muitas diferenças de levantamentos como os realizados anteriormente por outros pesquisadores como CARVALHO; SIMÕES (1999), FALSARELLA (2004).

Os pesquisadores apresentam concepções que entendem a formação continuada ora como uso de recursos tecnológicos para capacitação de professores, presencial ou a distância por meio de módulos, curso e seminários, ora como críticas às perspectivas de repasse, multiplicação por meio de especialistas.

Outra questão importante a ser ressaltada neste levantamento de dissertação e teses encontra-se nas diferentes palavras usadas para tratar a formação continuada de professores, tais como contínua, permanente, assunto já bem discutido por outros autores, em especial por Marin (1995), Borges (1998), Falsarella (2004).

É recorrente destacar, ainda, a concepção que aparece no levantamento em diversos trabalhos da formação continuada como complementar ou no sentido de suprir lacunas da formação inicial de professores.

Neste momento é importante retomar as discussões iniciais expostas neste texto a partir de Silva e Limonta (2014) que discutem a atividade profissional no viés da racionalidade técnica, concebida como instrumental e de treinamento, que desloca a técnica para a prática do trabalho docente. Em algumas pesquisas levantadas neste estudo, esta perspectiva é reiterada, em especial aquelas em que as competências e os saberes são entendidos como uma reflexão a partir da prática no contexto das instituições.

Silva e Limonta (2014) argumentam que a concepção denominada epistemologia da prática é o arcabouço das teorias que têm se tornado hegemônicas nas discussões de formação de professores. Nas produções pesquisadas, a escola é privilegiada como espaço de verdadeira formação, pois parte de situações concretas, essas ideias aparecem nas produções levantadas com grande frequência e com uma forte defesa do movimento ação-reflexão-ação muito discutidas por autores como Schön (1992) e Zeichner (1993).

5 I PARA FINALIZAR ESTE ARTIGO

Esse artigo, resultado de levantamento de produção, e que é parte inicial de produção de tese de doutoramento, possibilitou compreender inicialmente as concepções de formação continuada de professores da Educação Básica nas produções de teses e dissertações da Biblioteca Digital de Dissertações e Teses do IBICT. Cabe destacar que muito ainda é preciso ser analisado nos dados aqui levantados assim como em outros bancos de dados de produções, tarefa a ser realizada na pesquisa de doutorado.

Ressalta-se também que este trabalho possibilitará de forma mais ampla analisar as influências e inferências das discussões e pesquisas na constituição de um sistema de formação continuada empreendida pelo Ministério da Educação articulado com os sistemas de ensino e universidades e, da mesma forma, apreender o desenvolvimento das concepções de formação continuada e suas características a partir de 2003.

Em síntese, afirma-se que a concepção de formação continuada de professores insurgente no levantamento realizado, pauta-se no processo crítico-reflexivo sobre o fazer docente, ou seja, no campo da Epistemologia da Prática, portanto é necessário ir além nas produções e pesquisas neste campo do conhecimento se se entende a formação continuada de professores como proposta intencional, planejada, pensada a partir de uma ação humana transformada – práxis.

Muito ainda se tem para pensar, analisar e produzir nas discussões de formação continuada de professores no Brasil para se refletir e discutir acerca das políticas de formação continuada no Brasil. Esta é a proposta deste artigo mesmo que de forma inicial.

REFERÊNCIAS

BORGES, A. S. **A formação continuada de professores da rede estadual de ensino oficial de São Paulo** Dissertação de mestrado (Programa de História e Filosofia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

CAVALHO, J. M; SIMÕES, R. H. S. **o que dizem os artigos publicados em periódicos especializados, na década de 90 sobre o processo de formação continuada do professor.** 22ª Reunião da ANPED, 1999. In: Anais 25 anos da ANPED, 2004.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** Tradução Sandra Tabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática de sala de aula:** os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas: Autores Associados, 2004.

FERREIRA, A. C. Um olhar retrospectivo sobre a pesquisa brasileira em formação de professores de matemática. In: FIORENTINI, Dario. (Org.). **Formação de professores de Matemática: explorando novos caminhos com outros olhares.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

FREITAS, H. C. L. de. A formação inicial e Continuada dos Profissionais da Educação. In: SILVA, A. M.; AGUIAR, M. A. da S. (Orgs). **Retratos da escola no Brasil.** Brasília: CNTE, 2004.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrante. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p.163-183, dez. 1999.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos CEDES**, Campinas, Papirus, 1995.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, K. A. C. P. C. da. **Professores com formação stricto sensu e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia:** realidade, entraves e possibilidades. 2008. 292f. Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

SILVA, K.A.P.C.; LIMONTA, S. V. Formação de professores em uma perspectiva crítico-emancipadora: a materialidade da utopia In: SILVA, K.A.P.C.; LIMONTA, S. V. (Orgs). **Formação de Professores na Perspectiva Crítica:** Resistência e Utopia. Brasília: Editora da Universidade de Brasília (UNB), 2014.

TORRES, R. M. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, M.J. (Org.). **Novas políticas educacionais**: críticas e perspectivas. São Paulo: Programa de estudos pós graduação em educação e filosofia da PUC-SP, 1998.

ULHÔA, J. P. de. **Apontamentos para uma reflexão sobre o conceito de problema e sua aplicação em trabalhos acadêmicos**. (para discussão em sala de aula). Goiânia: UFG, maio de 1998. p. 1-8 (digitalizado).

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis.** 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores:** ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

CAPÍTULO 8

FORMAÇÃO DOCENTE E FINANCIAMENTO DA EDUCACÃO SUPERIOR NO BRASIL

Data de aceite: 04/01/2021

Leandro dos Santos
Mestre em Educação PPGED/UFS

Jailda Evangelista do Nascimento Carvalho
PPGED/UFS, professora da Educação Básica no Estado de Sergipe, Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais na Universidade Federal de Sergipe

RESUMO: O presente trabalho é resultado da continuação dos estudos realizados a partir da pesquisa de dissertação de mestrado intitulada "Concepção e prática da Organização Escolar", desenvolvida no curso de Licenciatura em Educação do Campo, na Universidade Federal de Sergipe, nos anos de 2008 a 2012, escrita e defendida por Leandro dos Santos. A proposta desta pesquisa foi realizar um mapeamento das condições de funcionalidade do referido curso superior, entretanto, após uma maior reflexão percebeu-se a necessidade em se realizar um estudo mais aprofundado sobre o financiamento da educação superior no Brasil, estudo este, que busca apontar as contradições inerentes em sua conjuntura sociopolítica. Como fundamentação foram utilizadas bibliografias de autores como Amaral (2008) , Manurim (2006), Melo (2002), Martins (1993) e produções voltadas ao objeto inicial de estudo que é a formação de professores para as escolas do campo. Atraves dos estudos realizados foi possível. evidenciar que ainda é necessario muitos investimentos nas políticas públicas, bem como no financiamento da educaçao superior para que esta possa se mateirlaizar efetivamente e com qualidade.
PALAVRAS-CHAVE: Formação docente, Financiamento, políticas públicas.

ABSTRACT: The present work is the result of the continuation of the studies carried out based on the master's dissertation research entitled "Conception and practice of the School Organization", developed in the Degree Course in Rural Education, at the Federal University of Sergipe, from 2008 to 2012 , written and defended by Leandro dos Santos. The purpose of this research was to carry out a mapping of the conditions of functionality of that higher education course, however, after further reflection it was realized the need to carry out a more in-depth study on the financing of higher education in Brazil, a study that seeks to point out the inherent contradictions in its socio-political context. Bibliographies of authors such as Amaral, Manurim, Marx, Melo and productions focused on the initial object of study, which is teacher training for rural schools, were used as a basis.
KEY WORDS: Teacher training, Financing, public policy.

1 I INTRODUÇÃO

O presente trabalho teve como proposta dar continuidade às ideias apresentadas na dissertação de mestrado intitulada "Concepção e prática da Organização Escolar" desenvolvida por Leandro dos Santos, durante o curso de

Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Sergipe, nos anos de 2008 a 2012[1]. Esse trabalho teve como proposta realizar o mapeamento das condições de funcionalidade do referido curso superior, assim como averiguar o caminho que percorre o financiamento da educação superior no Brasil, até chegar à universidades.

Assim, a partir de um maior aprofundamento das ideias iniciais e, principalmente, depois da pesquisa realizada em campo, percebeu-se a necessidade da realização de um estudo acerca do financiamento da educação superior no Brasil. Isso porque constatou-se, por meio dos dados analisados durante o período de cosntrução da dissetação, uma série de irregularidades na distribuição dos recursos direcionados à educação, fato que favorece um descompaço na lógica inicial do desenvolvimento do projeto, tendo como consequência um direcionamento irregular de tais recursos.

Desta forma, observou-se que tais irregularidades interferiam de forma direta em toda a conjuntura do sistema de produção, ou seja, não somente interfere na base, mas em todo o suporte que envolve o processo educacional como a formação dos professores, manutenção de materiais, deslocamento dos alunos e toda uma conjuntura necessária para fazer com que todo o sistema possa funcionar, mesmo dentro de suas limitações.

É importante fazer um parenteses em nossa reflexão para chamar a atenção para o fato de que as transformações pelas quais a sociedade tem passado, decorrentes da utilização de novas tecnologias e da própria globalização, exige cada vez mais um profissional atualizado e conhecedor de técnicas capazes de colocá-lo a um passo a frente. Não basta apenas saber os conteúdos, é necessário saber passá-los da melhor forma possível e com uma linguagem acessivel a todos. Assim, a universidade não pode existir sem condições mínimas de proporcionar aos profissionais de educação os recursos necessários para a realização de práticas dinâmicas voltadas para o uso das novas tecnologias, como orientam as diretrizes educacionais para o ensino superior, pois esta nova ferramenta de trabalho já faz parte do dia a dia de todos os profissionais da eduação do mundo.

O resultado de tais mudanças ocasiona uma série de fatores que favorecem o surgimento de um exército de reserva[2], ou ainda, aqueles conhecidos por sua polivalência profissional, ou seja, realizam varias atividades não relacionadas a sua especialização. Além disso, é importante destacar o fato de que está sendo inseridos no mercado de trabalho um produto que posteriormente será substituído pelas maquinas e pelo o novo nome dado ao professor o “tutor”.

Diante desse contexto tem-se inserido o ensino superior , percebendo-o sob a perspectiva capitalista em que o cliente, por realizar o pagamento de mensalidades,

1. Dissertação defendida pelo autor Leandro dos Santos sob orientação da professora Dra. Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus em 2015.

2. O exercito de reserva em Marx, corresponde aos desempregados, estes são usados pelo sistema capitalista para inibir a possibilidade do proletariado fazer greve, porque podem ser substituídos por outro que por um preço menor, pode desenvolver o mesmo trabalho. Por isto que o desemprego é tão importante para o atual sistema, por que em via de regra, faz movimentar a economia através do processo de substituição do trabalhador.

apresenta regalias, ou mesmo, um ensino de melhor qualidade, visto que tais instituiçãos apresentam melhores condições de infraestrutura, recursos disponiveis, treinamento de professores, dentre outros benefícios que servem para agradar os seus clientes, ainda que pouco interessada com a produção acadêmica, bem como com a aprendizagem significativa desses estudantes que tem como alvo se qualidaficar para o mundo do trabalho, fato que muitas vezes deixa para trás o processo de humanizaçao e exercício da cidadania.

Por outro lado, tem-se as Universidades públicas, ainda que diante de uma dura realidade de sucateamento, falta de recursos, de professores, de estruturas adequadas, dentre outros aspectos fundamentais para a sua existência e funcionamento com qualidade , mas que resistem fortemente a tais circusntâncias, essas intituições, segundo Melo (2002), " tiveram um papel importantíssimo no desenvolvimento de grandes invenções", no entanto, para a lógica do mercado, tem se mostrado atrasada e resistente ao processo de mudança.[3]

Sabe-se que as universidades sempre foram vistas como formadoras de recursos humanos, no entanto, mesmo diante das dificuldades impostas pelo atual sistema capitalista, estas instituições têm conseguido desenvolver pesquisas de grandes proporções, ou seja, que trazem beneficios para a sociedade, isso pode ser evediciando no momento em que este trabalho estava sendo construido, momento em que o país está passando por uma Pandemia em que grande parte da populaçao está sendo afetada pelo Corona vírus-Covid-19, tais instuições deram suas parcelas de contribuções na produção de álcool em gel, na apliação dos testes rápidos que colaborartam para o mapeamento do nível e velocidade de de disseminação do vírus no país, pode-se citar como exmplo, a Universidade Federal de Sergipe - UFS, Universidade Federal da Bahia UFBA , a Universidade Federal do Ceará (UFCE), dentre outras.

Vale ressaltar que as universidade públicas também estão contribuindo para a apliação dos testes das vacinas que estão sendo produzidas em outros países, a saber a Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) que faz parceria com a Universidade de Oxford, no Reino Unido em parceria com a AstraZeneca[4], e juntas aplicam os testes da vacina que está sendo produzida por esta última para verificar sua eficácia na imunização do Covid-19.

A existência e incentivo a esses estudos é a mola propulsora do desenvolvimento cientifico de um país, e o descaso com que vem sendo tratada essa situação demostra o desrespeito à nossa cultura científica e a todos os alunos de graduação que fazem parte dessas instituições.

---

3. Segundo Pedro Antônio de Melo, 2002, foi através da influencia acadêmica advindos dos estudos e pesquisas que ao longo dos anos foram desenvolvidas nas universidades que os avanços na ciência e na tecnologia chegaram a sociedade, possibilitando mudanças comportamentais.

4. Inofrmações retiradas do site: https://noticias.r7.com/saude/pazuello-diz-que-vacina-de-oxford-contra-covid-chega--em-janeiro-02102020.

Diante exposto, discutiremos o financiamento da educação superior no Brasil no que tange principalmente aos cursos de formação de professores. Neste breve estudo, apontaremos também, uma parte do que foi tratado na dissertação de mestrado, em se tratando de financiamento da educação superior, sem extinguir o estudo original que analisou como ocorreu o processo formativo dos estudantes da licenciatura em educação do campo, investigando a situação atual de cada estudante e ainda, se estes estão atuando na educação do campo.

2 I O DISCURSO SOBRE O FINANCIEMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Antes de mais nada é importante compreender a origem do termo Educação, que provém do latim "*educere*" que significa extrair, tirar, desenvolver[5]. Dessa forma, representando, em sua essência, a formação do homem durante sua vida orgânica. Daí o seu direcionamento social, ou seja, a sua necessidade de humanização, visto que funciona como formadora de mão-de-obra e da consciência social. Emile Durkheim compreende a estruturação da educação como sendo:

> [...] a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente se destina" (DURKHEIM apud BRANDÃO,1997 p.71).

Entende-se assim que o autor compreende a educação como um mecanismo social de transmissão de valores que a sociedade considera como fator positivo para o seu desenvolvimento, ou seja, acrescenta à sua capacidade moral e intelectual.

Ao analisar o ambiente histórico, percebe-se que a educação era o instrumento de diferenciação social, possibilitando a construção de um modelo, ou de um estereótipo de homem desejado pela sociedade. Conclui-se com tal contestação que a educação auxiliava a construir o homem que a sociedade desejava, porém, ao analisar de forma detalhada o processo ao qual a educação desse contexto se desenvolvia, percebe-se que antes dela vinha a política educacional que dava a direção. A esse respeito Martins (1993) se propõe a explicar que:

> A política educacional é um dos instrumentos para se projetar a formação dos tipos de pessoas de que uma sociedade necessita. Ao contrário da educação, que ajuda a pensar tipos de homens e mulheres, a política educacional ajuda a fazer esses tipos, definindo a forma e o conteúdo do saber que vai ser passado de pessoa a pessoa para constituir e legitimar seu mundo, e visando, com isso, assegurar a sobrevivência dos tipos de sociedade (MARTINS, 1993, p.9).

5. Disponível em: https://www.dicio.com.br/. Acesso em: 23 de setembro de 2020.

O autor deixa bem claro que que as políticas educacionais estão carregadas de intenções, e que essa compreensão possibilita esclarecer qual o tipo de pessoas que a sociedade está projetando para o futuro. Nesse sentido é importante buscarmos compreender o discurso que marca o financiamento da Educação no Brasil.

A LDB/1996, estabelece que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e, ainda, nas manifestações culturais. Dessa forma, a LDB/1996 estabelece, prioritariamente, que a educação superior tem por finalidade:

> I Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
>
> II. Formar diplomados, nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
>
> III. Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e, ainda, da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
>
> IV. Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
>
> V. suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
>
> VI. Estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
>
> VII. Promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 1996).

Com o intuito de atender esses objetivos, é organizada a educação superior no Brasil, que será ministrada em instituições de Ensino Superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou de especialização, a partir dos interesses institucionais de cada IES.

É importante chamar a atenção para o fato de que além de se tratar da característica administrativa e da organização acadêmica do sistema de Ensino Superior no Brasil,

é fundamental realizar a análise das atividades de formação que são oferecidas pelas instituições que fazem parte desse sistema.

Dessa forma, ao procurar atender a demanda do mercado de trabalho e, como consequência, do desenvolvimento acelerado da sociedade em decorrência dos avanços tecnológicos e da globalização, as instituições de Ensino Superior são convidadas a preparam-se para acompanhar essas transformações, como pode ser visto no art. 44 da LDB/96, em que ficam definidos os tipos de cursos superiores oferecidos pelas instituições, a saber:

> I Sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino; II. De graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente, ou tenham sido classificados em processo seletivo; III. De pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino; IV. De extensão, abertos a candidatos que atendem aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino (BRASIL, 1996).

Vale destacar que o citado desenvolvimento trouxe expansão do sistema de Ensino Superior tornando possível que aqueles que estiveram à margem da sociedade em decorrência de injustiças históricas de negaçao de seus direitos ao acesso a educação tivessem a partir de então, novas oportunidades de estudar em cursos de nível superior, fato que gerou uma diversificação nas modalidades de cursos oferecidos.

De acordo com Amaral (2008), o discurso que aborda a questão do financiamento da Educação superior no Brasil se complica devido à grande quantidade de instituições que dividem esse orçamento, sobrando pouco para se realizar investimentos na pós-graduação, na pesquisa e nas ações mais efetivas de interação com a sociedade, como demostra:

> A discussão sobre o financiamento desse nível educacional no Brasil complica-se pela grande diversidade e complexidade das Instituições de educação superior (IES): são universidades (8,4%), centros universitários (5,3%), faculdades integradas (5,9%), faculdades, escolas e institutos (73,2%) e centros de educação tecnológica (7,2%) (Inep, 2005). Além disso, elas são públicas – federais, estaduais, municipais – ou privadas – particulares em sentido estrito, comunitárias, confessionais ou filantrópicas. Predomina, ainda, nesse cenário, um conjunto de instituições que prioritariamente desenvolvem atividades relacionadas ao ensino de graduação, ficando a pós-graduação, a pesquisa e as ações mais efetivas de interação com a sociedade por conta de poucas instituições. (AMARAL, 2008, p. 260)

Dessa forma, apesar da Constituição Federal (1988), em seu artigo 205 afirmar que “a educação é direito de todos e dever do Estado, da família e será promovido em colaboração com a sociedade”, o que se percebe é um quadro adverso. Ainda no mesmo texto, em seu artigo 211, do no inciso 1º, tem-se assegurado que “a União organizará e

financiará[6] o sistema federal de ensino e dos territórios, e prestará assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios para o desenvolvimento de seu sistema de ensino e atendimento prioritário à escolaridade obrigatória" para todos.

O que se percebe é o total descaso e desrespeito às leis e ao cidadão, visto que apesar da existência de orçamento e de leis que garantem o direcionamento para este, o que ocorre é a falta de recursos e de condições para que tais pesquisas e investimentos em estudos sejam realizados, como pode ser comprovado no artigo 212 da Constituição 1988, quando fica determinado que "a União aplicará anualmente, nunca menos que 25%[7], no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino".

Ainda no tocante ao financiamento, a Lei 9.394/96 em seus artigos 54 e 55 menciona que:

> As universidades mantidas pelo poder publico gozarão, na forma da lei de estatuto jurídico especial para atender as peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo poder público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico de seu pessoal (art. 54). Caberá á União assegurar, anualmente, em seu orçamento Geral, recursos suficientes para a manutenção e desenvolvimento das instituições de ensino superior."(BRASIL, 1996)

Deste modo, percebe-se que a política de expansão das Universidades Federais e dos Institutos Federais de Educação, não foram suficientes para impedir o crescimento das instituições privadas de ensino superior no Brasil e, com isso, intensificou-se o processo de mercantilização da educação superior no país.

Essa realidade passou a existir logo após a criação e ampliação de programas sociais e ações voltadas para a área da educação, tais como o Programa Universidade para Todos - Prouni (um programa do Governo Federal do Brasil criado com o objetivo de conceder bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior), é importante destacar que esse beneficio possibilitou às instituições privadas ficarem isentas de pagar o seguintes impostos: Imposto de Renda Pessoa Jurídica - IRPJ, Contribução Social do Lucro Líquido - CSLL, Programas de Integração Social - PIS e Contribuição para Financiamento da Seguridade Social - COFINS.

Tais insenções tem sua legalidade assegurada através da aprovação em 2004 da Lei da Parceria Público Privada, Lei nº 11.079/2004, que institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. que assegura em seus Art. 2º que "Parceria público-privada é o contrato administrativo de concessão, na modalidade patrocinada ou administrativa" (BRASIL, 2004).

6. O financiamento da educação no Brasil ocorre a partir do uso de recursos públicos, de instituições privadas e dos cidadãos.

7. Segundo o portal Todos pela educação, acessado em 29 de dezembro de 2014, desde 2009, a União investe anualmente o equivalente a 1% do PIB. Em 2012, houve um avanço e 6,4% do PIB, foi investido em educação. Com a aprovação do novo PNE, uma das metas é investir chegar a 10% no final do decênio, ou seja, somente em 2024.

Outro aspecto importante a ser ressaltado é que no período governamental exercido pelo Partido dos Trabalhadores - PT, foram colocadas em prática medidas importantes que tratavam a esse respeito, como o Plano de Desenvolvimento de Educação – PDE, na forma de avaliar o ensino médio e automaticamente promover acesso à educação superior, criando com isso, o novo Exame Nacional do Ensino Médio. Além disso, teve a Reforma Universitária com programas e medidas provisórias como a política de Educação a Distância - EAD, o PROUNI, e o Progrma de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, sendo este último voltado apenas para as isnituições de ensino superior federais.

É certo que tais medidas trouxeram uma sinalização para a diminuição das desigualdades no país, entretanto, como ponto negativo, observa-se um avanço considerável no que diz respeito ao trato com a educação superior como mercadoria, o avanço do capital em favor da globalização, tornando possível a transformação da educação em um negócio lucrativo para a burguesia brasileira.

No entanto, os dados de onde (CENSO, 2012) têm comprovado que a política expansionista adotada, pelos governos brasileiros, desde a ditadura militar (1964), os governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, por meio do aprofundamento da privatização do ensino superior, apesar de ter promovido a expansão do acesso não corresponde ainda à grande demanda populacional existente, em especial, na faixa etária de 18 a 24 anos.

Ao longo de nossa história observa-se que a educação superior brasileira, sempre sofreu embates de projetos e disputas políticas, ou seja, nunca recebeu a devida atenção. No período de 1990 a 2010, a parcela destinada do Produto Interno Bruto – PIB, para o setor educacional variou de 1% a 4%. Em 2002, por exemplo, o orçamento do Ministério da Educação era de pouco mais de R$ 20 milhões, o que mudou completamente a partir de 2010, quando em decorrência das reformas ocorridas pela gestão petista, em 2010, esse mesmo orçamento já ultrapassava pouco mais de R$ 70 milhões. De acordo com dados do Censo da Educação Superior de 2012;

> [...] as despesas declaradas pelas IES, e apuradas pelo Censo da Educação Superior, indicam que a) as instituições federais gastaram cerca de 60 % dos seus recursos com o pagamento de pessoal, sendo que as despesas de outros custeios atingiram 22,1% e as de capital, 10,2%; as instituições estaduais aplicaram cerca de 66,8% dos seus recursos no pagamento de pessoal, 19,4% no pagamento de outros custeios e 9,0% nas despesas de capital; c) as instituições municipais gastaram cerca de 69,5% de seus recursos com o pagamento de pessoal, 19,8% com o pagamento de outros custeios e 4,0% para capital; d) as instituições privadas destinaram cerca de 55,6% para o pagamento de pessoal, 23,1% para outros custeios e 6,2% para capital. (BRASIL/MEC, 2012a)

Os dados apontam ainda que as despesas realizadas pelas IES brasileiras, no ano de 2012, atingiram o montante de R$ 106,88 bilhões. Esse montante representa um volume de recursos financeiros equivalente a 2,43% do PIB de 2012, que foi de R$ 4,392 trilhões.

É importante destacar que ainda diante de mais investimentos para a educação a situação das universidades se encontrava dificil. O gasto com a educação brasileira continuava irrelevante em relação aos valores pagos pelo governo com os títulos da dívida pública, que foi de 36% do PIB Nacional.

Como resultado dessa falta de comprometimento tivemos nos anos seguintes as consequências evidentes desse descaso nos indicadores oficiais que apresentavam a situação educacional brasileira: " taxa de analfabetismo no país de 8,8% entre os homens e 8,4% entre as mulheres na faixa etária 15 anos ou mais, ou seja, 8,6% da população brasileira nesta faixa etária" (IBGE, 2011). Tudo isso apontava os reflexos de uma política educacional de controvérsias em que de um lado se investe em programas governamentais, enquanto do outro, não se investe para não erradicar a possibilidade de implementação de políticas sociais compensatórias.

A tabela a seguir apresenta dados com a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade no Brasil. A partir de uma simples análise, observa-se o quanto o país precisa investir em educação, tendo em vista que esse grupo etário analisados representam uma classe que deveria estar estudando.

É importante chamar a atenção para o fato de que se estas pessoas estivessem em sala de aula, ou seja, produzindo conhecimento, futuramente poderiam não precisar de políticas públicas de assistência em qualquer tipo de área (saúde, social, educação, profissional, etc.), o que poderia trazer grandes economias para o Estado.

Por Sexo	**2007**	**2008**	**2009**	**2011**
Homens	10,4	10,2	9,9	8,8
Mulheres	9,9	9,8	9,6	8,4
Todos	10,1	10,0	9,7	8,6

TABELA 1 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por sexo - Brasil - 2007/2011.

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007/2011

Destaca-se certo avanço do financiamento da educação superior no Brasil, a partir da ampliação do discurso de ingresso de pessoas de baixa renda nas universidades. Tais políticas que apresentavam uma suposta abertura educacional, na verdade, favoreceu aos grupos empresarias de educação, que aderiram a programas de incentivos fiscais que em

troca permitiam o ingresso de estudantes em suas instituições com bolsas integrais ou parciais do PROUNI, ou sob forma de financiamento estudantil pelo FIES[8].

Dando continuidade a essas medidas houve a implementação do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e iniciativas voltadas para o Financiamento da Educação Superior (FIES). Os dados que apresentavam a quantidade de jovens que tiveram acesso a educação superior, no período de 2011 a 2012 e ultrapassavam a marca de 7 milhões. Esse número representou um aumento de 4,4% no período. Assim sendo, o número de matrículas nas instituições públicas cresceu 7%, o aumento na rede particular, responsável por 73% do total, foi de 35%. (CENSO, 2012).

Nos anos seguintes, houve destaque também para os números de matriculados nos cursos de EAD, em especial nos periodos de 2011 a 2012, assim como nas matrículas nos cursos superiores à distância que avançaram 12,2% e 3,1% nos cursos presenciais. Com essa demanda, a modalidade de educação a distância já representava aproximadamente 15% do total de matrículas em cursos de graduação, apresentando um avanço considerável nessa modalidade de ensino, ainda que em um país que deixa a desejar na utilização das novas tecnologias. (CENSO, 2012).

O Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), constituído pela Lei nº13.005 de 25 de Junho de 2014, com periodicidade decenal, estabeleceu metas para educação brasileira que tinham como proposta "Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público." (PNE, 2014, p.13). Como destaque desse documento tem-se a meta de nº 16, que visava formar em nível de pós-graduação, cerca de 50% dos professores que atuavam na educação básica, apesar da dívida histórica existente, principalmente, com os povos que vivem no campo ou do campo, como comenta Munarim (2006):

> Enquanto não for possível, o financiamento público adequado ao atendimento de todas as necessidades da educação nacional com definição de padrão de qualidade, por razões de parcos recursos globais, que de resto devem ser sempre buscados, o gestor público há de reconhecer que, tomando-se por base o custo aluno, em termos relativos à localização do estabelecimento, a educação escolar do campo demanda mais recursos que a urbana. (MUNARIM, 2006, p. 23)

Ainda que muito esteja sendo realizado por meio das políticas Públicas na área de educação no campo, não há como comparar aos níveis de educação da área urbana. A realidade da região campestre e sua precariedade são decorrentes de um processo histórico de abandono e descaso de um comércio que de um lado enriquece políticos e grandes proprietários de terra e de outro massacra uma população tão sofrida.

8. Fundo de Financiamento Estudantil é um programa do Ministério da Educação (MEC) destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC. Fonte: sisfiesportal.mec.gov.br/faq.html

> Nota-se que a taxa de analfabetismo ainda é bastante alta, atingindo a média de 25,8% no meio rural, frente a 8,7% no meio urbano; a média de anos de escolarização entre as pessoas de 15 anos ou mais é de apenas 4 anos, frente a 7,3 anos para o meio urbano; a taxa de distorção idade-série nos anos iniciais do Ensino Fundamental é de 41,4%, frente a 19,2% nas áreas urbanas; o perfil dos professores apresenta que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, apenas 43,1% possuem o ensino médio completo e 21,6% superior completo, frente a 75% e 56,4%, respectivamente, para o meio urbano, e para 5ª a 8ª séries, apenas 53,1,% dos professores do campo têm formação superior completa, frente a 87,5% para o meio urbano (Pacto para o Desenvolvimento da Educação do Campo (MEC – CONSED – UNDIME - 2008[9]).

É evidente a forma como se percebe o distanciamento entre essas áreas. Tais diferenças não estão evidentes apenas no aspecto geografico, o que em alguns casos nem existe, mas pelos números que demonstram a falta de estrutura das escolas, de qualificação necessária para os professores e principalmente de recursos financeiros que promovam políticas sérias a fim de garantir a permanência e continuidade dos estudos nestas áreas. Estes dados comprovam que muito ainda precisa ser feito no âmbito financeiro para que possa se chegar a níveis de igualdade com aqueles que vivem no setor urbano, como pode ser visto por meio dos dados extraídos do pacto para o desenvolvimento da educação do campo fornecidos pelo (MEC, CONSED e UNDIME, 2008).

> O estabelecimento de uma sistemática de financiamento permanente, com inclusão destacada nos Planos Plurianuais de Ação, para a Educação do Campo, no âmbito de cada um dos entes federados, com diferencial capaz de conduzir à superação dos *déficits* educacionais acumulados, parece ser a melhor saída para se atingir uma proporção mais justa. Sendo assim, a distribuição e o *quantum* do valor *per capita* do FUNDEB deverão ser decididos de acordo com indicações mais realistas, que evidenciem maior custo/aluno/ano para a realidade do campo. Conforme dados extraídos do pacto para o desenvolvimento da educação do campo (MEC – CONSED – UNDIME, 2008).

A esse respeito as diretrizes que embasam o financiamento da educação do campo no Brasil de acordo com a resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, art. 15, no cumprimento do disposto no § 2º, do art. 2º, da Lei 9.424, de 1996, determina a diferenciação do custo- aluno com vistas ao financiamento desta. Dessa forma, o Poder Público levará em consideração:

> I - as responsabilidades próprias da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios com o atendimento escolar em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, contemplada a variação na densidade demográfica e na relação professor/aluno;

9. http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:B9XYWDGDxvQJ:educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/pacto_da_educao_do_campo_-_ltima_verso_2.doc+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br

> II - as especificidades do campo, observadas no atendimento das exigências de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios e condições de deslocamento dos alunos e professores apenas quando o atendimento escolar não puder ser assegurado diretamente nas comunidades rurais;
>
> III - remuneração digna, inclusão nos planos de carreira e institucionalização de programas de formação continuada para os profissionais da educação que propiciem, no mínimo, o disposto nos artigos 13, 61, 62 e 67 (BRASIL, 1996).

Sendo assim, ainda que diante de uma vasta legislação que teoricamente favorece a todos, e em especial aos excluidos históricamente dos direitos que lhes cabe no tocante à educação, a realidade dos povos que vivem no campo apresenta-se distante de garantir um ensino de qualidade que possibilite uma formação igualitária em comparação com as pessoas que vivem na área urbana.

3 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto observou-se a grande necessidade em se refletir acerca de novas políticas de formação docente, em especial, para a população a quem o pais, historicamente, negligenciou os direitos básicos e a educação necessária para a formação de um cidadão consciente de sua realidade. É importante compreender que o Brasil segregou tais direitos a outros povos, ao qual esta pesquisa não pretende mencionar, visto que se dirige apenas áqueles que vivem na e da zona rural brasileira. Desta forma, este estudo buscou apontar de forma breve, a partir de dados publicados em sites oficiais do governo Federal e a ideia de autores que abordam a temática em questão a seguinte conclusão.

Em se tratando do financiamento da educação superior no Brasil, não se pode compreender o problema apenas levando em consideração a defesa de uma lógica de expansão, cujo objetivo é demonstrar números para organismos internacionais. É preciso demostrar que a expansão do ensino superior deve oferecer as devidas condições de trabalho e estudos necessárias para o público envolvido, proporcionar as condições para que as universidades possam se reestruturar a fim de atender a demanda e por fim, direcionar o orçamento necessário para o processo formativo dos educadores, oferecendo uma formação continuada e em consonância com as diretrizes que orientam a utilização de práticas modernas e recursos tecnológicos.

Em síntese, pode ser afimado que é preciso existir uma reforma voltada para a estruturação da educação superior brasileira, tendo em vista um maior direcionamento de envestimentos. Se isso não ocorrer o futuro da educação brasileira estará ameaçada, apesar de ser este um direito garantido pela Constituição Brasileira.

A formação de profissionais também é um ponto crucial e uma necessidade urgente a fim de garantir o desenvolvimento da sociedade brasileira em que ocorra, simultaneamente, uma redução da exclusão social.

Por fim, é esperado que o presente estudo possa ter contribuído para que outros novos possam surgir e ainda, colaborar no sentido de promover mudanças de paradigmas. Que os problemas aqui apresentados possam servir de exemplo para análise e futuras soluções que venham a garantir uma melhor qualidade no acesso e permancia dos estudantes ao ensino superior no Brasil.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Nelson Cardoso. **Financiamento da Educação Superior: Estado x Mercado.** Florianópolis: Insular, 2008.

BRASIL, **Constituição, 1988**, Brasília, Senado Federal, 2000. BRASIL, Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.

_____.Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo **– Resolução CNE/CEB nº1 de 03 de abril de 2002** – Ministério da Educação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

_____. SECADI – **Secretaria de Educação, Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**, 2011.

_____ **Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004.** Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Disponivel em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l11079.htm. Acesso em: 15 de setembro de 2020.

_____. **Censo da Educação Superior**, 2011. Brasília, DF: INEP, 2010. Disponível em: < http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 10/07/2017.

_____. **Censo da Educação Superior**, MEC/INEP, 2012.

_____. **Constituição Federativa do Brasil**. 1988.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE)** 2014-2024, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA- IBGE. **Censo Demografico Nacional 2010**, 2011. Disponivel em: https://www.ibge.gov.br/. Acesso em: 23 de julho de 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS aNISIO TEXEIRA - INEP. **Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar** –PNAD. Panorama da educação do campo brasileira. MEC. Brasília, 2007

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS aNISIO TEXEIRA - INEP. **Panorama da educação no campo.** Brasília/INEP, 2007.

MARTINS, Cléia. O que é Política Educacional . São Paulo. Brasiliense. 1993.

MUNARIM, Antonio. **Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais.** In: MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília/MDA, 2006. n° 14, de 14/09/1999.

Projeto Politico Pedagogico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. UFS. Universidade Federal de Sergipe. Departamento de Educação – DED, São Cristovão, 2006.

Site utilizado

http://www.veja.abril.com.br/saude/universidade-de-oxford-retoma-testes-com-vacina-para-covid-19/. Acesso em: 15 de agosto de 2020.

http://www.portal.inep.gov.br/web/guest/inicio. Acesso em: 23 de setembro de 2020.

CAPÍTULO 9

CADASTRAMENTO DOS DISCENTES MEDIANTE A POLÍTICA DE COTAS PARA PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS. A POLÍTICA DE COTAS PARA PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS: ACOLHIMENTO E CADASTRAMENTO DOS DISCENTES

Data de aceite: 04/01/2021
Data de submissão: 23/09/2020

Flávia Silva Rocha
Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Sergipe (IFS)
http://lattes.cnpq.br/4779965238263843

Fabiana de Oliveira Lobão
Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Sergipe (IFS)
http://lattes.cnpq.br/5711894786260567

Ronise Nascimento de Almeida
Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Sergipe (IFS)
http://lattes.cnpq.br/9525607461160440

RESUMO: O presente estudo teve como objetivo apresentar a experiência realizada pelo Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) na efetivação do acolhimento e cadastramento dos discentes ingressantes pela política de cotas para pessoas com deficiência no Instituto Federal de Ensino, Ciências e Tecnologia de Sergipe (IFS). Para tanto foi realizada revisão bibliográfica tendo como critério de inclusão artigos e livros que abordem a temática da educação inclusiva, bem como utilizou-se a técnica de análise documental, possibilitando assim maior compreensão das acerca das ações adotadas pelo NAPNE. A pesquisa em pauta caracterizou-se como descritiva, com abordagem qualitativa sobre a forma de estudo de caso. Conclui-se portanto que o NAPNE desenvolve ações de acolhimento e cadastramento dos discentes no IFS corroborando para o fortalecimento de políticas públicas de inclusão no contexto da educação, bem como contribuindo para a permanência do discente no ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva, acesso, acolhimento.

REGISTRATION OF DISCENTS BY THE QUOTA POLICY FOR PEOPLE WITH SPECIFIC NEEDS. THE QUOTA POLICY FOR PEOPLE WITH SPECIFIC NEEDS: ACCOMMODATION AND REGISTRATION OF DISCENTS

ABSTRACT: The present study had as objective to present the experience realized by the Support Centers for People with Specific Needs (NAPNE) in the accomplishment of the reception and enrollment of students entering the quota policy for people with disabilities in the Federal Institute of Education, Sciences and Technology of Sergipe (IFS). For this purpose, a bibliographic review was carried out with the inclusion criteria of articles and books that address the theme of inclusive education, as well as the documentary analysis technique, thus enabling a better understanding of the actions adopted by NAPNE. The research in question was characterized as descriptive, with a qualitative approach on the form of case study. It is concluded that NAPNE develops actions for the reception and registration of students in the IFS, confirming the strengthening of public inclusion policies in the context of education, as well as contributing to the student's permanence in the school environment.

KEYWORDS: Inclusive education, access, reception.

1 I INTRODUÇÃO

A criação e implementação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs), em consonância com o Programa- Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TEC NEP), na Rede Federal de Ensino emergiu no ano de 2000, bojo das discussões sobre a garantia e expansão da oferta de educação profissional no espaço escolar às pessoas com necessidades específicas.

No Instituto Federal de Ensino, Ciências e Tecnologia de Sergipe (IFS), fruto desse fomento da educação inclusiva, em agosto de 2001, segundo Cardoso (2016), foi implantado no Campus Aracaju o Núcleo de Apoio à Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNEE) com o fito de assessorar, planejar e executar as políticas voltadas para pessoas com necessidades educacionais específicas. Em meados de junho de 2012, e em consonância com o Decreto 7.611/2011, por meio de portarias, houve no IFS a alteração da nomenclatura do NAPNEE, passando a ser chamado/conhecido como Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) (CARDOSO, 2016). Essa alteração ocorreu concomitante com a implementação do Núcleo em outros campi a saber: o Campus São Cristóvão e o Campus de Lagarto, assim como, para os novos campi em expansão: Itabaiana, Glória e Estância.

Atualmente o NAPNE do Campus Aracaju possui equipe composta por 1(uma) revisora Braille (responsável pelo setor), 1(um) auxiliar em assuntos educacionais e 1 (uma) intérprete de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) lotados no setor, além de uma equipe multidisciplinar composta por professores e técnico administrativos (Assistente Social e Psicóloga). A perspectiva de trabalho desse Núcleo compreende que todos os sujeitos estudantes vivenciam, em seu percurso escolar, necessidades educativas específicas. Ou seja, cada grupo de estudantes que compõe uma turma apresentam um conjunto singular de necessidades que devem ser consideradas, sendo a partir delas pensadas, em conjunto, as estratégias e metodologias de ensino-aprendizagem que devem constituir ponto de partida. Parte-se do princípio da inclusão total e incondicional que, segundo Mantoan (2012), provoca transformação das escolas para atender às diferenças dos estudantes com deficiência e às dos outros estudantes, sem deficiência.

2 I O NAPNE E O ACOMPANHAMENTO INICIAL AO DISCENTE

No IFS, historicamente, os processos seletivos comtemplavam o Sistema de reserva de vagas para pessoas com deficiência. Contudo, de 2008 a 2016 essa possibilidade não foi considerada nos editais de seleção, retomando apenas em 2017, de acordo com a Lei nº 13.409 de 29/12/2016, através de 02(dois) Editais, a saber: - Edital número 24/DAA/

PROEN - Subsequente, Edital número 30/DAA/PROEN - Integrado, Edital 25/DAA/PROEN - Graduação.

Com o acesso por meio do sistema de reserva de vagas, o NAPNE estruturou uma sequência de intervenções que possibilitassem a garantia da inclusão dos estudantes ao ambiente escolar de forma acolhedora e que pudesse demarcar sua condição de sujeito-estudante protagonista, apresentar o funcionamento da escola e descontruindo a necessidade de práticas que o restinguisse enquanto sujeito. Para tanto foram adotadas as seguintes ações:

A) Levantamento junto à Coordenação de Registro Escolar (CRE) dos estudantes matriculados com identificação de necessidades especificas - Após o encerramento do período formal de matrícula, a equipe do NAPNE solicita à CRE os dados dos estudantes matriculados na reserva de cotas de pessoas com deficiência, bem como de todos os estudantes que se autodeclararam, no ato da matrícula, vivenciar necessidades específicas. Vale ressaltar que antes do período de matrícula é realizado uma orientação junto aos servidores da CRE quanto ao papel do NAPNE e entregue folders com informações sobre o setor para que durante a matrícula os estudantes interessados tenham acesso a existência do serviço na instituição.

O intuito desse levantamento é planejar o primeiro acolhimento para conhecer o sujeito-estudante, bem como seu contexto de vida escolar e pessoal. Estima-se ainda no momento de acolhimento apresentar as ações que o NAPNE pode estabelecer com outros setores da instituição com o objetivo de ações interdisciplinares, quando necessário for.

B) Organização dos dados coletados - De posse da relação dos estudantes regularmente matriculado, a equipe imprime a página dos dados pessoais dos discentes através do Sistema interno do IFS. Com esse documento é confeccionada tabela contendo os dados de identificação pessoal (nome, matrícula, curso), bem como informações que facilite o contato com o estudante (telefone e e-mail).

C) Início do Checklist de informações importantes sobre os sujeitos estudantes ingressantes conforme visualizado na figura 01 a seguir:

Cadastramento aluno(a)

data

- [ ] buscar relatório _____
- [ ] contato telefônico _____
- [ ] e-mail (contato) _____
- [ ] marcar entrevista _____
- [ ] fazer entrevista _____
- [ ] criar pasta _____
- [ ] arquivar pasta _____
- [ ] informar coord. _____
- [ ] alterações (sala) _____
- [ ] marcar reunião _____
- [ ] recepcão 1° dia _____

ANOTAÇÕES

Figura 01 - Checklist de informações dos estudantes.

Fonte: Arquivo Napne (2017).

Utilizando os dados de contato telefônico e e-mail registrados no ato da matrícula, a equipe estabelece tentativa de contato com todos os estudantes ingressantes convidando-os para conhecer o espaço físico e a equipe do NAPNE, sozinhos ou acompanhados de familiares, antes do período de início das aulas. O estudante não é obrigado a comparecer, mas apenas convidado a conhecer a escola, a equipe, as atribuições do NAPNE, a tirar dúvidas quanto ao funcionamento da escola, a compartilhar suas expectativas ou a registrar algo que considere importante sobre sua vida de maneira geral. Nesse momento, para fins de registro e possível requerimento interno necessário, é solicitado, também, relatório médico para apensar à pasta de acompanhamento individual do estudante. Caso o estudante não aceite o convite e recuse-se a realizar o cadastramento no NAPNE, o mesmo é convidado a assinar uma declaração de recusa de atendimento no qual registra não precisar e/ou não quero receber acompanhamento do NAPNE (ver figura 2).

DECLARAÇÃO DE RECUSA DE ATENDIMENTO

Eu _____, aluno do IFS com a matrícula _____, declaro que não preciso e/ou não quero receber atendimento do NAPNE campus Aracaju. Solicito que os meus dados acadêmicos sejam corrigidos, excluindo a informação que possuo necessidades específicas.

___/___/_____

_____

Figura 2 – Declaração de recusa de atendimento

Fonte: Arquivo Napne (2017)

Caso o estudante aceite o convite, é agendado dia e horário para que a equipe possa recebê-lo e, assim, realizar a entrevista de cadastramento em que o estudante poderá socializar informações relevantes sobre a família e histórico pessoal do aluno; histórico de atendimentos fora do ambiente escolar; dados sobre a escolarização; identificação da(s) potencialidade(s) e da(s) dificuldade(s); expectativas e espaço destinado ao estudante registrar informações que julgue importante e que não foram abordadas durante a entrevista (figura 3).

Em seguida é feita consulta ao estudante quanto a possibilidade de abordar com professores e/ou outros membros da equipe sobre aspectos registrados por ele na entrevista, caso surja uma necessidade de intervenção junta à coordenação de curso, ou a necessidade de solicitação de adaptação curricular, ou necessidade de informe ao setor de saúde quanto a questões de saúde específicas (remédios, alergias, etc) ou a solicitação de alteração de sala de aula, ou a solicitação de atendimento domiciliar etc.

Após a realização da entrevista é confeccionada pasta individual do estudante com o formulário de entrevista, bem como os relatórios, exames e/ou atestado fornecidos pelos estudantes. A pasta é armazenada em um armário que reúne todos os estudantes assistidos pelo NAPNE.

Entrevista realizada em ___/___/___ por
Concedida por:
DADOS PESSOAIS
Nome:
Data de Nascimento: ___/___/___ Telefone:
Endereço:
Filiação:
Curso que o aluno está matriculado:
Dados relevantes sobre a família e histórico pessoal do aluno
- Como foi o desenvolvimento do aluno?
- Algum fato importante para ser destacado?
- Como foi a infância?
- Foi uma criança ativa? Gostava de atividades em grupo?
Qual e a necessidade específica identificada?
Precisa de adaptações para as salas de aula?
Faz uso de elevador? Precisa de sala térrea?
ATENDIMENTOS FORA DO AMBIENTE ESCOLAR
Recebe atendimento médico específico?
Já recebeu?
Faz uso de Medicamentos? Quais?
Tem alguma alergia? Qual?
Frequenta sessões com: fonoaudiólogos; psicólogos; psicoterapeutas e/ou psicopedagogos?
Já frequentou?
Frequenta alguma instituição de auxílio ou centro de apoio fora do ambiente escolar? Qual?
DADOS SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO
-Onde estudou?
-Como era feito o acompanhamento escolar?
-Fazia uso de sala de recursos?
-Havia envolvimento da família na vida escolar?
Faz uso de material de apoio específico em sala de aula? Qual?
Precisa de prova adaptada a sua necessidade?
Como eram os métodos avaliativos da escola anterior?
Estuda sozinho em casa ou recebe reforço?

IDENTIFICAÇÃO DA(S) POTENCIALIDADE(S) E DA(S) DIFICULDADE(S)
Disciplinas que tem facilidade:
Disciplinas que tem dificuldade:
Tem dificuldade para manter-se atento ou concentrado?
Costuma participar ativamente das aulas ou de projetos escolares?
Interage com facilidade com os professores e colegas?
Tem interesse e/ou alguma habilidade artística?
Pratica esporte? Tem algum hobbie?
Locomove-se sem ajuda?
Vem para escola sozinho?
Quais meios de transporte utiliza?
Já possui objetivos profissionais? O que tem em mente?
Qual a expectativa dos pais para a vida escolar do filho?
APONTAMENTOS EXTRAS (o que é relevante sobre o sujeito estudante na perspectiva dele)
APONTAMENTOS DA EQUIPE
- proposta de encaminhamento:
- informações obtidas durante o acolhimento/entrevista:

Figura 3 – Roteiro de entrevista

Fonte: Arquivo Napne (2017)

D) Encaminhamentos necessários - de acordo com a demanda do estudante a equipe do NAPNE realiza procedimentos e contatos com setores das instituição antes do início das aulas. Por exemplo, a notificação do setor de saúde quanto a alergias, necessidade de armazenamento de medicação, utilização de remédios etc; a necessidade de um intérprete de libras para o estudante surdo; a solicitação à coordenadoria de horários de alocação de salas térreas, caso o estudante não posa subir escadas; o envio à coordenadoria do seu curso de memorando informado do ingresso do mesmo no período letivo vigente etc.

Na operacionalização do mapeamento e acolhimento dos ingressantes no ano de 2017, foram identificados 9(nove) estudantes registrados na CRE do IFS/Campus Aracaju com sinalização de necessidades específicas com ingresso pelos Editais supracitados. Desses 9(nove), todos foram contactados e apenas 2(dois) recusaram o cadastro e atendimento no NAPNE. Compareceram e foram recebidos pela equipe do NAPNE, 7(sete) estudantes, e com esses foram iniciados processos de troca de informações, bem como as etapas de acolhimento e cadastramento. Dos acolhimentos realizados, 04(quatro) compareceram com familiar, enquanto 03(três) compareceram sozinhos.

Essa intervenção da equipe fomentou ainda a possibilidade de uma relação baseada na solicitude, que segundo Heidegger (1981), que representa o relacionar-se com o outro de maneira significante envolvendo características básicas do ter consideração e que, de maneira extrema,

> "pode possibilitar ao outro assumir seus próprios caminhos, crescer, amadurecer, encontrar-se consigo mesmo. Todas as maneiras de indiferença, apatia, falta, competição – sintomas, alias, muito atualizados em nossa vida de grandes cidades – são maneiras deficientes da primordial característica fundamental – solicitude – "sendo com os outros". (Heidegger, 1981, p.20)

A realização desse encontro entre estudante e equipe técnica do NAPNE, possibilitou ainda mapear algumas necessidades vinculadas ao ambiente acadêmico, familiar e pessoal dos estudantes. Essas informações, para equipe, são fundamentais no acompanhamento do acesso, permanência e êxito dos estudantes-ingressantes.

A concretização dessa ação buscou não só inserir os estudantes ao espaço escolar, mas sobretudo inclui-lo dando voz e potência ao estudante sujeito que possui uma história de potencialidades e desafios a ser conhecida. Dessa forma primasse por uma inclusão que, na perspectiva de Azevedo (2008), deve enfatizar a natureza particular do sujeito para além de sua deficiência, e pontuar que é o modelo de sociedade que cria, ou não cria, as condições favoráveis às pessoas com deficiência, não recaindo sobre o sujeito o olhar da inadequação aos espaços, mas sim a deficiência dos espaços para lidar com as diferenças.

Ainda sobre a perspectiva do paradigma da inclusão e a necessidade de espaços inclusivos – inclusive o escolar -, Sassaki (2010) enfatiza que o objetivo desse movimento é a construção de uma sociedade realmente para todos os sujeitos, sob a inspiração de novos princípios, dentre os quais se destacam:

> celebração das diferenças; direito de pertencer; valorização da diversidade humana; solidariedade humanitária; igual importância das minorias; e cidadania com qualidade de vida (SASSAKI, 2010, p.17).

Diante do exposto, disponibilizar um momento de escuta e acolhimento levando em consideração seu contexto de vida, suas expectativas, potencialidade e desafios caracteriza-se como um movimento da escola em assegurar um espaço escolar que reconheça e responda, segundo Mantoan (2003), às diversas necessidades dos seus estudantes, adaptando-se aos diversos estilos e ritmos de aprendizagem de modo a assegurar uma educação de qualidade a todos.

3 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização dos acolhimentos antes do início das aulas aos sujeitos-estudantes-ingressantes constituiu-se em momento de respeitar e resignificar as singularidades enquanto potência, vez que oportunizou um canal de comunicação, referência e espaço para relatarem suas expectativas e demandas diante dos desafios acadêmicos.

Nesse sentido, o mapeamento inicial realizado, possibilitou a apresentação da realidade atual da instituição, contato com elementos do percurso escolar anterior, expectativas, potencialidades e informações a respeito da acessibilidade necessária ao estudante - sala térrea, cadeira acolchoada, intérprete de LIBRAS, material em Braille etc.

Dessa forma, o relato dessa experiência de acolher os estudantes e suas narrativas acerca de necessidades e expectativas, parte do pressuposto de um redimensionamento no olhar restrito, limitador, e “categorizável” dos sujeitos, para outro que considere suas múltiplas características singulares que extrapolam laudos e caminham na perspectiva das possibilidades

Conclui-se portanto que o NAPNE desenvolve ações de acolhimento e cadastramento dos discentes no IFS corroborando para o fortalecimento de políticas públicas de inclusão no contexto da educação, bem como contribuindo para a permanência do discente no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Gustavo Maurício Estevão. Incluir é sinônimo de dignidade humana. In: Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 1, (jun. 2008). – Brasília: MEC, SETEC, 2008.

CARDOSO, Maria Heloisa de Melo. Inclusão de alunos com deficiência na educação profissional e tecnológica. 2016. 166 f. Dissertação (Pós-Graduação Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016. 166p.

HEIDEGGER, Martin. Todos nós... ninguém – um enfoque fenomenológico do social. (D.M. Critelli & S. Spanoides, Trad.). São Paulo: Moraes Ltda, 1981.

MANTOAN, Teresa E. O direito de ser, sendo diferente, na escola In: RODRIGUES, David (Org.). Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN. Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? / Maria Teresa Eglér Mantoan. — Coleção cotidiano escolar. São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar).

MEC, SEMTEC, SEESP. Programa Tec Nep – Educação, Tecnologia e Profissionalização para pessoas com necessidades Especias. 2001.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão - Construindo uma sociedade para todos - Rio de Janeiro: WVA, 2010, 180p

CAPÍTULO 10

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO PORTAL DO PROFESSOR DO MEC: ARTICULAÇÕES A PARTIR DA PSICOLOGIA ESCOLAR

Data de aceite: 04/01/2021
Data de submissão: 06/11/2020

Liliane dos Guimarães Alvim Nunes
Cap Eseba/UFU
Uberlândia/MG
http://lattes.cnpq.br/9612994687828540

Silvia Maria Cintra da Silva
Instituto de Psicologia/UFU
Uberlândia/MG
http://lattes.cnpq.br/4380499178712456

Márcia Helena da Silva Melo
Instituto de Psicologia/USP
São Paulo/São Paulo
http://lattes.cnpq.br/9056547581744982

RESUMO: No conjunto de ações propostas pelo Ministério da Educação (MEC) visando à formação continuada de professores, identificamos no Portal do Professor, espaço virtual amplo e de acesso aberto, propostas didático-metodológicas interessantes para o docente trabalhar com as diferenças humanas e a inclusão na escola. Diante disso, como docentes e psicólogas escolares interessadas em contribuir com a prática docente para a realização de um trabalho efetivamente inclusivo nas escolas regulares, realizamos um levantamento das aulas produzidas e publicadas no referido espaço virtual sobre a educação inclusiva. Localizamos inicialmente cerca de 126 aulas direcionadas a alunos do ensino fundamental e ensino médio referentes à temática supracitada. Tais aulas foram selecionadas e analisadas com base em critérios previamente definidos a partir do referencial da Psicologia Escolar numa vertente crítica, buscando identificar expressões de criticidade e visão ampliada sobre a educação inclusiva, numa perspectiva de educação para todos. Foram identificadas 10 aulas produzidas para alunos dos anos iniciais do ensino fundamental que apresentam proposições que vão ao encontro de uma educação não excludente, democrática, ética e respeitosa e que poderão colaborar com a prática de professores na mobilização dos estudantes para um olhar inclusivo, direcionado e sensível para as diferenças humanas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva, portal do professor, educação básica, formação docente, psicologia escolar.

INCLUSIVE EDUCATION AT THE MEC TEACHER PORTAL: ARTICULATIONS FROM SCHOOL PSYCHOLOGY

ABSTRACT: In the set of actions proposed by the Ministry of Education (MEC) aiming at the continuing education of teachers, we have identified in the Teacher's Portal, which is a wide virtual space with open access, interesting didactic-methodological proposals for the teacher to work with human differences and inclusion in school. Therefore, as teachers and school psychologists interested in contributing to the teaching practices to carry out an effectively inclusive work in mainstream schools, we conducted a survey of the lessons produced and published in that virtual space on inclusive education. We initially identified about 126

lessons oriented to elementary and high school students regarding the aforementioned theme. Such lessons were selected and analyzed based on previously defined criteria from the School Psychology framework in a critical aspect, seeking to identify expressions of criticality and an expanded view on inclusive education, in a perspective of education for all. We identified 10 lessons produced for students in the initial grades of elementary school that present proposals that meet a non-excluding, democratic, ethical and respectful education, which can collaborate with the practice of teachers in mobilizing students for an inclusive, focused look and sensitive to human differences.
KEYWORDS: Inclusive education, teacher's portal, basic education, teacher training, school psychology.

1 I PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM TRABALHO EM CONSTRUÇÃO

> "[...] já vivi o bastante para ver que a diferença engendra o ódio" (Stendhal, 1830/2002, p. 133).[1]

Diversas estudiosas, dentre elas Anache (2010; 2015), Barroco (2012), Barroco; Souza (2012); Barroco et al. (2012); Buiatti et al. (2016), Dazzani (2010); Fleith (2011), Gomes; Souza (2011), Mitjáns Martínez (2007), Mezommo; Leonardo (2017); Nunes (2020); Nunes; Lima (2017); Silva; Buiatti; Miranda (2017); Tada et al. (2012) têm discutido sobre a inclusão escolar e as contribuições da Psicologia Escolar na perspectiva da educação inclusiva.

Ao tratar dos desafios do psicólogo na inclusão escolar, Mitjáns Martínez (2007) ressalta a importância do compromisso social com os excluídos e a necessidade de mudanças na representação da inclusão escolar, na valorização do contexto escolar, na concepção da deficiência como uma construção social. Destaca a subjetividade social da instituição escolar como um aspecto que precisa ser valorizado, bem como a singularidade e complexidade de cada contexto. Na percepção de Gomes e Souza (2011), a Psicologia precisa exercer uma atuação contextualizada e reflexiva, além de se comprometer socialmente com os alunos e professores, por meio de práticas escolares mais inclusivas, buscando romper com a exclusão na escola.

Fleith (2011) faz uma análise a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) buscando identificar possibilidade de atuação do psicólogo frente à educação inclusiva. Destaca a importância de que esse profissional faça uma revisão de concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem, numa perspectiva de ruptura com visões homogeneizantes, em busca de "compartilhamento de responsabilidades na elaboração de práticas menos excludentes, bem como a identificação de entraves administrativos, burocráticos, sociais, culturais e pedagógicos a ações inclusivas" (FLEITH, 2011, p. 41).

1. Stendhal. O vermelho e o negro. (M. C. F. Silva, trad.). São Paulo: Nova Cultural, 2002. (Obra original publicada em 1830).

Anache (2015) evidencia que: “A intervenção do psicólogo escolar/educacional na escola pode ser encaminhada para a construção e espaços de interlocuções entre outras vozes e dimensões do conhecimento [...]” (p. 207). Nesse sentido, cabe aos psicólogos escolares propor novos ambientes de aprendizagem, com propostas diferentes de avaliação, construídas coletivamente e que auxiliem a prática pedagógica,

Buiatti et al. (2016) relatam um trabalho de inclusão escolar com alunos com transtorno do espectro autista (TEA) que envolveu psicólogos escolares e outros profissionais, por meio de ações interdisciplinares e em rede. Mencionam as seguintes atividades realizadas: atendimento a alunos, orientação de estagiários, formação de professores e encontros sistemáticos entre psicólogos escolares, professores do ensino superior, estagiários, professores regentes e professores especialistas que atuam no atendimento educacional especializado. As autoras frisam a importância da interlocução entre todos os envolvidos para a efetivação das ações inclusivas.

Vale destacar a iniciativa do Conselho Federal de Psicologia (CFP) nos últimos 15 anos no que se refere às discussões sobre a Educação Inclusiva, que em 2004 instituiu a data de 14 de abril para comemorar o Dia Nacional de Luta pela Educação Inclusiva e em 2007 lançou o Prêmio Profissional “Educação Inclusiva: experiências profissionais em Psicologia” com vistas a dar visibilidade aos trabalhos desenvolvidos nessa perspectiva e apoiar o movimento mundial de inclusão escolar. Esse evento resultou em uma produção acadêmica (CFP, 2009) com os principais trabalhos que evidenciaram práticas apoiadas nos princípios dos direitos humanos e comprometidas com uma educação para todos (NUNES, 2020).

O documento “Referências Técnicas para a atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica” publicado em 2013 e relançado em 2019, conta com uma seção destinada para a discussão referente ao trabalho do psicólogo na educação inclusiva. Explicita a importância de o psicólogo fazer uma leitura mais ampliada da realidade educacional e de temas que envolvem a inclusão, indicando que as intervenções desse profissional foquem nos grupos e não em atendimentos clínicos e individualizados (CFP, 2019).

Especificamente acerca do tema educação inclusiva, o CFP, em 2017, promoveu debate em Brasília a partir da seguinte pergunta: Quais as contribuições da Psicologia para a Educação Inclusiva?[2] Dentre essas ações, vale considerar toda a luta empreendida pela área de Psicologia já há bastante tempo no que se refere a um compromisso com os excluídos, buscando realizar uma ação política, social, cultural em prol do direito de todos. Sendo assim, vemos que a participação do psicólogo escolar frente à demanda da educação inclusiva tem cada vez mais se ampliado; porém, ainda temos poucos registros de trabalhos realizados por psicólogos escolares junto à formação de professores numa perspectiva de desenvolver discussões sobre a educação inclusiva.

2. Esse debate online pode ser acessado pelo endereço: https://www.youtube.com/embed/KVWGL9TYsy8. Acesso em 02 de nov. 2020

Destacamos alguns autores da Psicologia (ARAGÃO, 2012; FACCI, 2015; GALDINI; AGUIAR, 2003; NUNES; BUIATTI, 2015, 2016; SADALLA et al. 2005; SOUZA, D. T. R., 2002) que relatam intervenções de psicólogos com professores em que buscam acolher, problematizar, refletir e ressignificar teorias e práticas docentes diante de demandas educacionais, não especificamente relacionadas à inclusão escolar. Consideramos que a Psicologia Escolar pode trazer contribuições ao professor à medida que se colocar ao lado dele, buscando acolher suas dúvidas e angústias e, em parceria, pensar caminhos para enfrentar os desafios cotidianos, fornecendo referenciais teórico-metodológicos consistentes que o auxiliem na compreensão das situações e fenômenos vividos na sala de aula e no contexto da escola e ainda apresentando estratégias e recursos para questionarem e aprimorarem suas práticas (NUNES, 2020).

Nesse sentido, o presente texto vai ao encontro dessa proposta de apoio ao professor na busca de recursos e estratégias para o seu fazer cotidiano, principalmente nas questões que envolvem o respeito às diferenças humanas e a importância de se instituir uma cultura inclusiva nas escolas, numa perspectiva de educação para todos.

2 | PORTAL DO PROFESSOR E CONTRIBUIÇÕES À PRÁTICA DOCENTE

Como psicólogas escolares e docentes envolvidas na proposição e realização de cursos de formação de professores temos acompanhado várias iniciativas de diferentes instituições formadoras (públicas e privadas) e, ainda, advindas do Governo Federal oferecendo cursos e qualificações para que os estes trabalhem numa perspectiva inclusiva. Tais cursos, em diferentes modalidades – presenciais, semipresenciais e à distância – reiteram a necessidade de formação continuada do professor, sobretudo no que tange aos desafios da educação inclusiva.

No conjunto de ações propostas pelo Ministério da Educação (MEC) visando à formação continuada de professores, identificamos o Portal do Professor, lançado em 2008, cujo objetivo principal é apoiar os processos de formação dos educadores brasileiros e contribuir com a sua prática pedagógica. Com o intuito de viabilizar a partilha de experiências entre professores da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio das escolas brasileiras, esse ambiente virtual está acessível a todo e qualquer docente ou demais interessados em implementar práticas diferenciadas em seu trabalho cotidiano nas escolas. Cumpre destacar o amplo acervo de recursos didáticos e divulgações contínuas sobre cursos e eventos relacionados à área da educação disponibilizados nesse ambiente virtual[3] (LIMA; NUNES, 2011).

Diante dessa constatação decidimos fazer um levantamento das aulas publicadas no Portal do Professor do MEC relacionadas ao tema educação inclusiva para analisarmos

3. Ressaltamos a participação da primeira autora deste artigo como professora colaboradora do Portal do Professor do MEC no período de 2009 a 2015 elaborando e publicando, em equipe, aulas relacionadas aos conteúdos curriculares ética e pluralidade cultural para alunos da educação infantil e do ensino fundamental inicial.

segundo critérios previamente estabelecidos e, fundamentadas numa vertente crítica da Psicologia Escolar, verificarmos expressões de criticidade nos objetivos propostos, recursos e metodologias indicadas nas aulas numa perspectiva de educação para todos.

3 I SELEÇÃO E ANÁLISE DAS AULAS DO PORTAL DO PROFESSOR DO MEC SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ao realizarmos uma busca no Portal do Professor do MEC no "Espaço de Aula", identificamos 15171 aulas e 840 coleções publicadas sobre diferentes temas, componentes curriculares e destinadas a vários níveis de ensino[4]. Para localizar as aulas referentes à educação Inclusiva utilizamos algumas palavras-chave que retornaram os seguintes resultados: "educação inclusiva": 10450 aulas; "inclusiva" e "inclusão": 76 aulas cada; "incluir": 62; "preconceito": 141; "diferente": 3044; "deficiente": 37; "especial": 331; "inclusão escolar": 2995; "diferenças": 305 e "diversidade": 910 aulas.

Observamos que as aulas que apareceram a partir das palavras-chave: "educação inclusiva" (10450), "diferente" (3044) e "inclusão escolar" (2995) não traziam especificamente os temas abordados em nosso estudo. Assim, para a seleção aqui analisada, utilizamos aulas que apareceram a partir da busca com as palavras "inclusão" (76), "inclusiva" (76), "incluir" (62). A partir de tal refinamento, chegamos ao número de 126 aulas após excluir aquelas não pertinentes e as que se repetiam. Ao analisarmos as 126 aulas no que se refere *ao* nível de ensino identificamos que a maior parte delas foi elaborada para o ensino fundamental inicial, totalizando 66.

Escolhemos selecionar as aulas publicadas no ensino fundamental inicial porque com o advento da inclusão escolar desde os anos de 1990 e o ingresso gradativo de alunos com deficiência no ensino regular nos últimos anos, identificamos que a maior concentração de alunos público da educação especial encontra-se nas séries iniciais conforme podemos verificar nos dados de pesquisa do Censo Escolar de 2016 (BRASIL, 2017). No documento fica explícito que 57,8% das escolas brasileiras têm alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades, incluídos em classes comuns. Quanto aos matriculados no ensino fundamental inicial, registra-se um total de 365.488 matrículas de púbico alvo da educação especial nas séries iniciais, em contraposição a 241.744 matrículas para esse mesmo público nos anos finais do ensino fundamental. A justificativa apresentada pelo documento é que há uma desistência significativa da escolarização à medida que alunos avançam na idade (BRASIL, 2017). Em pesquisa realizada por Tada et al. (2012) em 22 escolas públicas e privadas de Porto Velho/RO foi identificada a matrícula de 104 alunos com deficiências em classes comuns, sendo a ocorrência maior de matrícula de alunos no 2º, 3º e 4º ano do ensino fundamental.

4. Essa busca foi realizada em 2017 como parte de coleta de dados para uma pesquisa de doutorado da primeira autora desse texto.

Além disso, muitas autoras (COLLARES; MOYSÉS, 2011; FACCI; SILVA; RIBEIRO, 2012; LEONARDO; LEMES; FACCI, 2016; MACHADO, 2012, MARÇAL; SILVA, 2006; SOUZA, B. P., 2007) têm denunciado o grande número de encaminhamentos de crianças com queixas escolares para atendimentos especializados provenientes dos anos iniciais. Assim, diante do maior número de alunos com deficiência no ensino fundamental e ainda da alta incidência de queixas escolares na fase inicial de alfabetização entendemos o quanto é necessário que se ampliem recursos e estratégias aos professores do ensino fundamental.

Na busca realizada no *site* do Portal, no que se refere ao componente curricular, verificamos que existem mais aulas sobre educação inclusiva elaboradas nos componentes curriculares: ética (42), educação física (41) e pluralidade cultural (27) e optamos por listar àquelas dos componentes "ética" e "pluralidade cultural" pelo fato destes guardarem uma estreita relação com conteúdos e temas trabalhados pelo psicólogo no ambiente escolar.

A partir das 66 aulas identificadas (retiradas as repetidas) referentes ao ensino fundamental inicial, procedemos com a análise conforme os critérios: 1) Objetivos traçados consonantes com a sensibilização dos alunos para o respeito às diferenças humanas na escola; 2) Recursos e estratégias favorecedoras de discussão em grupo e numa modalidade crítica e reflexiva.

Ao procedermos com essa definição mais específica, finalizamos nossa busca, destacando 23 aulas que de acordo com os parâmetros de uma vertente crítica da Psicologia Escolar contêm recursos, estratégias e conteúdos interessantes para serem trabalhados com alunos do ensino fundamental, numa modalidade em grupo, de forma dialógica e numa perspectiva de sensibilizá-los para a temática das diferenças humanas, respeito à diversidade e outros temas correlacionados. Optamos por retirar aulas produzidas por equipe da primeira autora deste texto por questões éticas. Sendo assim, fechamos nossa definição, selecionando 10 aulas de que passaremos agora a tecer algumas análises.

Com relação aos objetivos previstos nas aulas selecionadas, verificamos que na aula "A acessibilidade e deficiência: vivenciando essa realidade" (REZENDE; FARIA; ANTAS, 2010) os autores explicitam suas intenções em refletir sobre a importância da acessibilidade física para garantir a locomoção de todos na escola. O direito à acessibilidade está previsto na legislação (BRASIL, 2004) sendo defendido por autores da Psicologia (CFP, 2009) dentro de um conjunto de direitos que precisam ser resguardados ao púbico da educação especial. Sendo assim, trabalhar o tema da acessibilidade, de forma crítica e reflexiva com alunos na educação básica poderá levá-los desde cedo a se atentarem para as questões que envolvem os direitos de todos, uma vez que a escola precisa se adequar por meio de espaços e recursos acessíveis para atender estudantes com deficiências ou com mobilidade reduzida, na busca de seu desenvolvimento pleno.

A aula "A Deficiência física na escola" (RODRIGUES et al, 2010) aborda especificamente pessoas com deficiência física provocando a reflexão sobre a importância da inclusão desse público e os benefícios para todos os estudantes. A aula "História: A

felicidade das borboletas deficiência visual e o esporte" (CUSTÓDIO; REZENDE; FARIA, 2014), por sua vez, também aborda alunos com deficiência, no entanto, focando a deficiência visual.

No caso dessas três aulas, os autores propõem, de forma lúdica e interativa, vivências e atividades que despertem a reflexão dos alunos para as necessidades, desafios e habilidades de pessoas com tais deficiências, apresentando aspectos conceituais que envolvem tais especificidades e ainda buscando a valorização das potencialidades desses sujeitos, sem, no entanto, mascarar questões que envolvem o cotidiano desafiante de pessoas que vivenciam tal realidade.

As aulas "A importância da amizade na escola inclusiva" (ANDRADE; RODRIGUES; DOSHER, 2011),"Somos Diferentes e Semelhantes: aprendendo com as diferenças" (DORNELLAS; NUNES; RIZZOTTO, 2013) e "Um amigo diferente? Como trabalhar a inclusão com as crianças no cotidiano escolar?" (AGRANITO et al., 2011) propõem reflexão sobre a convivência e amizade com pessoas diferentes, buscando salientar os princípios de uma sociedade inclusiva, em que se preza pela convivência com todos, independentemente de suas diferenças.

Consideramos que a abertura para a convivência com o outro diferente de si, traz contribuições para o desenvolvimento dos sujeitos, uma vez que amplia possibilidades de reconhecimento e valorização do outro e de si mesmo em sua totalidade, evitando, inclusive, o preconceito, a rejeição e a discriminação. Nesse sentido resgatamos Sekell, Zanelatto e Brandão (2010) que apontam que quando tratamos de educação escolar inclusiva, é preciso investir tanto na melhoria dos recursos e estratégias, como na qualidade das relações que ocorrem na escola, valorizando a expressão de sentimentos, a troca de experiências e a sensibilização e abertura dos alunos para a convivência com pessoas diferentes. Desse modo consideramos fundamental que os professores trabalhem com os alunos o tema convivência e amizade numa perspectiva inclusiva, como propostos nas aulas supracitadas.

Na mesma perspectiva dessa discussão, as aulas "*Bullying* e a violência contra a pessoa com deficiência" (RODRIGUES; DOSHER; DOSHER, 2010) e "Não à discriminação. Os direitos da criança!" (ARRUDA; GAMA, 2011) tratam de aspectos referentes ao *bullying* e à discriminação, levando aos alunos a reflexão e a problematização sobre os efeitos de tais comportamentos deixando marcas significativas nos sujeitos, interferindo na sua condição de bem-estar, na sua aprendizagem e seu desenvolvimento pleno. Amaral (2002) alerta para as barreiras atitudinais no processo de inclusão como preconceitos e estereótipos que se concretizam em ações discriminatórias e estigmatizantes direcionadas a pessoas ou grupos significativamente diferentes.

Na aula "Como construir uma escola Inclusiva e Acessível para todos" (RODRIGUES et al, 2010) busca-se trabalhar com os alunos sobre os direitos de todos à educação, e aborda os direitos previstos na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948),

esclarecendo sobre a importância de se respeitar o que está preconizado na referida declaração, sem distinção de raça, etnia, gênero, opção religiosa, condição social, física e mental, dentre outras diferenças e singularidades que compõem a humanidade em sua totalidade. Consideramos relevante esse processo de conscientização dos estudantes sobre o direito de todos a uma escola, que seja inclusiva e acessível, pois contribui para o exercício da cidadania e a busca por seus direitos. Abordar a inclusão remete à discussão sobre direitos "sociais, econômicos, culturais, civis, políticos (de participação e intervenção na sociedade), além do direito à sustentabilidade socioambiental, considerando a universalidade, a indivisibilidade e a interdependência dos direitos humanos [...]" (COSTA, 2015, p. 102).

Por fim, a aula "Incluir e respeitar: um exercício cotidiano. Letra Viva: PGM 01: Infância, cultura e educação" (SOUSA et al. 2013) apresenta como um dos objetivos promover uma reflexão sobre a inclusão como um exercício permanente e inicia tal discussão convidando os alunos a olharam para si mesmos numa perspectiva de auxiliá-los a perceberem que todos são diferentes e que merecem respeito. Consideramos que desencadear essas discussões em sala de aula configura-se como extremamente válido, pois apesar de termos direitos iguais "somos diferentes em anseios, características, pretensões, capacidades e necessidades, que devem ser respeitadas e contempladas em todos os processos de convivência social [...]" (MACEDO et al.; 2014, p.180).

No que se refere a estratégias indicadas em todas as aulas selecionadas, vale ressaltar a predominância de utilização de vivências para sensibilização, diálogo reflexivo sobre os temas, produção de trabalhos em grupo, dentre outros. Quanto aos recursos, destacamos um número considerável de materiais lúdicos como vídeos e livros de literatura infantil, interessantes e apropriados para a exploração do assunto. Todas essas estratégias e recursos apontam para uma condução de uma prática pedagógica diferenciada, com a descentralização da figura do professor, rompendo-se com um modelo de aula tradicional e expositiva. O professor coloca-se como mediador do processo, das discussões temáticas, incentivando os alunos a refletirem, e posicionarem-se criticamente e coletivamente.

Essa perspectiva de atuação do professor está em consonância com uma educação dialógica e com uma *práxis* libertadora, conforme defendida por Paulo Freire (2011) e apesar de seus estudos antecederem o movimento mundial de inclusão escolar, apresentam-se bastante contemporâneos nas discussões sobre uma educação para todos. Com isso, diante das aulas supracitadas verificamos possibilidades de o professor desenvolver diálogos com os alunos numa perspectiva de despertá-los para uma consciência crítica acerca dos princípios que norteiam uma educação inclusiva, que acolhe a todos, sem discriminação ou preconceito de qualquer ordem.

Observamos, na maioria das aulas, a valorização das diferenças humanas e o respeito a essas diferenças na escola e na sociedade, incentivando a convivência e a amizade entre pessoas diferentes. Além disso, nas aulas em que se abordam aspectos

referentes à deficiência, propõe-se um exercício de reflexão crítica aos alunos sobre a acessibilidade e outros recursos necessários e diferenciados aos estudantes com demandas específicas. Consideramos tal reflexão fundamental desde a infância, despertando nas crianças a importância de adaptações nas estruturas, nas metodologias, nos recursos, de forma a garantir a efetivação de uma educação acessível a qualquer estudante, seja ele com deficiência ou não.

Assim, em nossa compreensão a discussão sobre a inclusão precisa estar garantida no projeto político pedagógico (PPP) da escola, de forma transversal, perpassando todas as áreas do conhecimento. Com isso, propostas de discussão que levem à reflexão e experimentação sobre o tema apresentam-se como potencializadoras de mudanças na perspectiva de uma escola que realmente atenda a todos (NUNES, 2020).

Pelo fato de o processo de inclusão se materializar no cotidiano escolar, faz-se necessária uma efetiva articulação entre políticas públicas, currículo escolar, práticas pedagógicas, para que a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos ocorram em direção a uma formação humana que seja crítica, reflexiva, emancipadora e inclusiva. Nesse sentido, destacamos a importância do apoio ao professor nesse processo, contribuindo com a sua formação continuada e o seu desenvolvimento profissional, para que suas propostas pedagógicas estejam consonantes com uma escola que respeite e legitime as diferenças como inerentes ao desenvolvimento humano (NUNES, 2020).

Recorremos nesse momento à Barroco e Souza (2012) por concordamos com o posicionamento das autoras de que numa análise crítica, a Psicologia "faz a defesa da liberação dos sujeitos das amarras da hereditariedade e do determinismo social, colocando as histórias de vida pessoais de professores e de alunos, com e sem deficiências, em relação com a sociedade à qual pertencem e com a história humana" (BARROCO; SOUZA, 2012, p.125).

Por isso consideramos tão relevante a problematização e questionamentos de temas relacionados a diferenças humanas e educação inclusiva com os alunos e professores, buscando desnaturalizar concepções, preconceitos, valores e abrir possibilidades para outras leituras dos sujeitos, do contexto e da sociedade que muitas vezes produz e reproduz formas de exclusão.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, vale ressaltar que no momento em que fizemos a busca no espaço Portal do Professor do MEC, tivemos acesso a um rico acervo e propostas interessantes a serem implementadas pelos professores. Uma situação desfavorável que identificamos, no entanto, diz respeito ao fato de alguns vídeos ou recursos *on-line* sugeridos nas aulas selecionadas não estarem mais disponíveis e, neste caso, caberá ao professor buscar outros recursos. Esses e outros ajustes poderão acontecer no planejamento das aulas para

atender às necessidades e especificidades da turma. Consideramos que tais adaptações poderão inclusive enriquecer as aulas e torná-las mais interessantes ou acessíveis aos alunos, garantindo ainda a autonomia do professor e o uso de sua criatividade na inovação dos recursos a partir de suas percepções, conhecimentos e experiências.

Nossa intenção ao fazermos um levantamento e análise de aulas publicadas sobre educação inclusiva no referido espaço virtual foi buscar conhecer as produções de professores em todo o país, fazer uma análise crítica e ainda identificar algumas ferramentas e recursos que estão sendo sugeridos aos professores e que de fato poderão auxiliá-los em suas práticas em sala de aula com seus alunos numa perspectiva inclusiva, sem, no entanto reproduzir discriminação, preconceito ou outras formas de exclusão.

Além disso, ressaltamos que antes de se pensar em técnicas, estratégias e recursos diversificados com vistas à realização de uma prática pedagógica diferenciada e inclusiva é preciso que se assuma, como prioritário o ***"compromisso com os mais desfavorecidos, o querer trabalhar para transformar essa situação***" (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2007, p.112, grifo da autora).

Nessa perspectiva, apostamos, como psicólogas escolares e professoras, no envolvimento efetivo dos profissionais da Psicologia Escolar com os docentes, nos debates permanentes acerca da educação inclusiva na busca por uma escola de qualidade, democrática, não excludente, que reconheça a subjetividade e especificidade dos sujeitos que a compõem e que garanta a oportunidade de acesso a todos, conforme previsto nos documentos legais (BRASIL, 1988; 1996; 2008) e na Declaração Universal dos Direitos humanos (UNESCO; 1948).

Além disso, reiteramos a importância de um apoio direcionado ao professor, por parte de profissionais da educação, dentre eles o psicólogo escolar, mediante acolhimentos de suas angústias, na discussão e reflexão crítica de seu trabalho cotidiano e ainda na indicação e orientação de referencial teórico-metodológico que contribua para que possa desenvolver uma prática educativa diferenciada, promotora de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes.

Por fim, concordando com Barroco e Souza (2012, p.126) que "a escola só pode se tornar inclusiva quando desenvolve o que é propriamente humano nos alunos", reiteramos que cabe a cada um dos profissionais envolvidos na educação contribuir, de forma reflexiva, crítica e criativa, para que todos os alunos (e porque não, também os professores) possam no seu tempo, na sua condição, dentro de suas possibilidades e em um contexto escolar democrático, inclusivo, fértil e profícuo, humanizar-se e emancipar-se.

REFERÊNCIAS

AGRANITO, L. C. et al. **Um amigo diferente?** Como trabalhar a inclusão com as crianças no cotidiano escolar? (UCA). Portal do Professor do MEC, 2011. Disponível em: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=38670. Acesso em: 01 nov. 2020.

AMARAL, L. A. Diferenças, estigma e preconceito: os desafios da inclusão. In: TRENTO, D.; KOHL, M.; REGO T. C. (Orgs). **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea.** São Paulo: Editora Moderna, 2002. p. 233-248.

ANACHE, A. A. Psicologia Escolar e educação especial: versões, inserções e mediações. **Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 73-93, mar. 2010.

ANACHE, A. A. O psicólogo escolar e o processo de escolarização de pessoas com deficiência intelectual. In: MARINHO-ARAÚJO, C. M. (Org). **Psicologia escolar:** novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática. Campinas: Editora Alínea, 2015. p.191-209.

ANDRADE, M. H. R.; RODRIGUES, P. A. A.; DOSCHER, A. M. L. **A importância da amizade na escola Inclusiva.** Portal do Professor do MEC**,** 2011**.** Disponível em: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=26590. Acesso em: 01 nov. 2020.

ARRUDA, S. M. R.; GAMA, C. B. T. Não à discriminação. Os direitos da criança! Portal do Professor do MEC, 2011 Disponível em: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=21386. Acesso em: 01 nov. 2020.

BARROCO, S. M. S. Sala de Recursos e linguagem verbal: em defesa do desenvolvimento do humano no aluno. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (Orgs.). **A exclusão dos "incluídos"**. Uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2ª Ed. Maringá: EDUEM, 2012. p. 277-298.

BARROCO, S. M. S.; SOUZA, M. P. R. Contribuições da Psicologia Histórico-cultural para a formação e atuação do psicólogo em contexto da Educação Inclusiva. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 111-132, 2012.

BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, T. S. A. (Org.) **Educação especial e Teoria Histórico-Cultural:** em defesa da humanização do homem. 1. ed. Maringá: EDUEM, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 01 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Federal nº 9394/96** de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, v. 134, n. 248, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 01 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto n° 5.296,** 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis N° 10.048, de 8 de novembro de 2000 e a Lei N° 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. 2004. Acesso em: 01 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 01 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica 2016**. Notas Estatísticas. Brasília/DF. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. fev./2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em: 01 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal do Professor MEC**. Disponível em: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html. Acesso em: 01 nov. 2020.

BUIATTI, V. P. et al. Transtorno do espectro autista, inclusão escolar e formação de professores: contribuições da Psicologia Escolar/Educacional e da Educação Especial. In: NETO, A. Q.; SILVA, F. D. A.; SOUZA, V. A. (Org). **Formação e trabalho docente:** encontros e desencontros no desenvolvimento profissional. Curitiba: CRV, 2016. p. 49-68.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. Preconceitos no cotidiano escolar: a medicalização do processo ensino-aprendizagem. In: Conselho Regional de Psicologia SP. **Medicalização de crianças e adolescentes**: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 193-214.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Educação Inclusiva:** Experiências Profissionais em Psicologia. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2009. Disponível em: http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2009/12/livro_educacaoinclusiva.pdf. Acesso em: 01 nov. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP); CREPOP. **Referências Técnicas para a Atuação de psicólogas(os) na Educação Básica.** Brasília: 2019. Disponível em: https://site.cfp.org.br/publicacao/referencias-tecnicas-para-atuacao-de-psicologasos-na-educacao-basica/. Acesso em: 01 nov. 2020.

COSTA, V. A. As demandas da formação e da prática docente inclusiva sob a égide dos direitos humanos. In: SILVA, A. M. M.; COSTA, V. A. da. (Orgs.). **Educação Inclusiva e direitos humanos:** perspectivas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2015. p. 149-170.

CUSTÓDIO, L. N.; REZENDE, L.; FARIA, E. R. **História:** A felicidade das borboletas deficiência visual e o esporte**.** Portal do Professor do MEC, 2014. Disponível em: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=54876. Acesso em: 01 nov. 2020.

DAZZANI, M. V. M. A Psicologia Escolar e a Educação Inclusiva: Uma Leitura Crítica. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 30. n.2, p. 362-375, 2010.

DORNELLAS, V. C.; NUNES, A. M. F. S.; RIZZOTTO, D. D. C. **Somos Diferentes e Semelhantes:** aprendendo com as diferenças. Portal do Professor do MEC, 2013. Disponível em: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=50568. Acesso em: 01 nov. 2020.

FACCI, M. G. D. A intervenção do psicólogo na formação de professores: contribuições da psicologia histórico-cultural. In: MARINHO-ARAÚJO, C. M. (Org.). **Psicologia escolar:** novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação. Campinas: Editora Alínea, 2015, p. 93-113.

FACCI, M. G. D; SILVA, S. M. C.; RIBEIRO, M. J. L. Medicalização na escola e fracasso escolar: novamente a culpa é do aluno? In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (Orgs). **A exclusão dos "incluídos".** Uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2ª Ed. Maringá: Eduem, 2012, p. 157-186.

FLEITH, D. S. A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Desafios para o Psicólogo Escolar. In: GUZZO, R. S. L.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. (Orgs.) **Psicologia Escolar:** Identificando e superando barreiras. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2011. p. 33-46.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 1ª edição: 1967. 14ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.-

GALDINI, V.; AGUIAR, W. M. J. Intervenção junto a professores da rede pública: potencializando a produção de novos sentidos. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Orgs.). **Psicologia Escolar:** práticas críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 87-103.

GOMES, C.; SOUZA, V. L.T. Educação, Psicologia Escolar, Inclusão: aproximações necessárias. **Revista Psicopedagogia**. v. 28, n. 86, p. 185-93, 2011.

LEONARDO, N. S. T.; LEMES, M. J.; FACCI, M. G. D. O psicólogo diante da queixa escolar: possibilidades de enfrentamento. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, MG, v. 23, n. 1, p. 275-302, jan./ jun. 2016.

LIMA, L. R.; NUNES, L. G. A. Psicologia Escolar na Educação Básica: algumas contribuições para a formação docente. **Perspectivas em Psicologia**, Uberlândia/MG, v. 15, n. 2, p. 268 - 279, jul/ dez. 2011.

MACEDO, M. C. S. R. et al. Histórico da inclusão escolar: uma discussão entre texto e contexto. **Psicologia em Estudo,** Maringá, v. 19, n. 2, p. 179-189, abr./jun, 2014.

MACHADO, A. M. Formas de Pensar e agir nos acontecimentos escolares: criando brechas com a Psicologia. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (Orgs). **A exclusão dos "incluídos"**. Uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2ª Ed. Maringá: Eduem, 2012. p. 53-74.

MACHADO, A. M.; ALMEIDA, I.; SARAIVA, L. F. O. Rupturas necessárias para uma prática inclusiva. Conselho Federal de Psicologia. **Educação Inclusiva:** Experiências Profissionais em Psicologia. Conselho Federal de Psicologia. – Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2009. p. 21-36.

MEZOMMO, R.; LEONARDO, N. S.T. Atuação de Psicóloga na escola de Educação Especial para deficiente intelectual. In: LEONARDO, N. S. T.; BARROCO, S. M. S.; ROSSATO, S. P. M. (Orgs) **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural**. Contribuições para o desenvolvimento humano. 1ª Ed. Curitiba: Appris Editora, 2017. p. 145-166.

MARÇAL, V. P. B.; SILVA, S. M. C. A queixa escolar nos ambulatórios públicos de saúde mental: Práticas e concepções. **Psicologia Escolar e Educacional,** v. 10, n.1, p. 121-131, 2005.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Inclusão Escolar: desafios para o psicólogo. In: MITJÁNS MARTÍNEZ (Org.) **Psicologia Escolar e compromisso social:** novos discursos, novas práticas. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2007. p. 95-114.

NUNES, L. G. A. **Psicologia Escolar e Desenvolvimento Profissional Docente**: tecendo diálogos com professores sobre educação inclusiva. 2020, 326 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

NUNES, L. G. A.; BUIATTI, V. P. Psicologia Escolar e Educacional e formação de professores no contexto de trabalho: perspectiva teórica e prática de atuação. In: NETO, A. Q.; SILVA, F. D. A; SOUZA, V. A. (Org.). **Formação Docente**: história, políticas e práxis educacional. Uberlândia: Composer, 2015. p. 21-34.

NUNES, L. G. A.; BUIATTI, V. P. Afetividade, docência e formação continuada: contribuições da Psicologia Escolar e Educacional. In: SOUZA, C. S.; NUNES, L. G. A.; SOUSA, K. A. (Orgs.) **Temas em Psicologia na Educação Básica**. Uberlândia. UFU: Eseba, 2016. p. 43-60.

NUNES, L. G. A.; LIMA, L. R. Ações inclusivas da Psicologia Escolar em busca da superação da medicalização da infância e da patologização do aprender. In: SILVA, F. D. A.; SOUZA, V. A. DE; BUIATTI, V. P. (Orgs.) **Educação para todos**: das políticas públicas ao cotidiano escolar. Curitiba: CRV, 2017. p. 135-154.

REZENDE, L.; FARIA, E. R.; ANTAS, R. P. **A acessibilidade e deficiência**: vivenciando essa realidade. Portal do Professor do MEC, 2010. Disponível em: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=21829. Acesso em: 01 nov. 2020.

RODRIGUES, P. A. A. et al. **A Deficiência física na escola**. Portal do Professor do MEC, 2010. Disponível em: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=19504. Acesso em: 01 nov. 2020.

RODRIGUES, P. A. A.; DOSCHER, A. L; DOSCHER, E. ***Bullying* e a violência contra a pessoa com deficiência.** Portal do Professor do MEC, 2010. Disponível em: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=23200. Acesso em: 01 nov. 2020.

RODRIGUES, P. A. A. et al. **Como construir uma escola Inclusiva e Acessível para todos.** Portal do Professor do MEC, 2010. Disponível em: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=19578. Acesso em: 01 nov. 2020.

SADALLA, A. M. F. A. et al. Partilhando formação, prática, dilemas: uma contribuição ao desenvolvimento docente. **Psicologia Escolar e Educacional**, vol. 9, n. 1, p. 71-86, 2005.

SANTOS, A. A. C. et al. Educação Inclusiva e o psicólogo da rede pública de educação de Minas Gerais. In: DECHICHI, C.; SILVA, L. C.; FERREIRA, J. M. (Orgs.). **Educação Especial e inclusão Educacional:** formação profissional e experiências em diferentes contextos. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 113-146.

SEKKEL, M. C.; ZANELATTO, R.; BRANDÃO, S. de. Uma questão para a Educação inclusiva: Expor-se ou resguardar-se? **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 30, n. 2, p. 296-307, 2010.

SOUSA, R. A. et al. **Incluir e respeitar:** um exercício cotidiano. Letra Viva: PGM 01: Infância, cultura e educação. Portal do professor do MEC, 2013. Disponível em: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=48956. Acesso em: 01 nov. 2020.

SOUZA, D. T. R. A formação contínua de professores como estratégia fundamental para a melhoria da qualidade do ensino: uma reflexão crítica. In: OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C.; SOUZA, D. T. R. (Orgs.). **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea**. São Paulo: Editora Moderna, p. 249-268, 2002.

SOUZA, B. P. **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

TADA, I. N. C. et al. Conhecendo o Processo de Inclusão Escolar em Porto Velho – RO. **Psicologia:** Teoria e Pesquisa. vol. 28, n. 1. p. 65-69, jan-mar. 2012.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Brasília, 1998. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139423. Acesso em: 01 nov. 2020.

CAPÍTULO 11

A PROBLEMÁTICA DO BULLYING NA ESCOLA: REFLEXÕES E DESAFIOS PARA A GESTÃO E A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Data de aceite: 04/01/2021

Lucyvânia D'arc Duarte Ribeiro
Licenciada plena em Pedagogia; Especialista em Coordenação Pedagógica e Mestra em Ciência da Educação

Raimunda Rita de Cássia Nascimento Silva
Licenciada Plena em Pedagogia, Especialista em Coordenação Pedagógica

Sandra de Sousa Duarte
Licenciada Plena em Pedagogia, Bacharel em Marketing e Propaganda; Especialista em Coordenação Pedagógica; Mestre em Ciência da Educação

ABSTRACT: Bullying is a phenomenon resulting from intolerance in the social context, and has been installed in school environments. Therefore, it is necessary to integrate pedagogical management and coordination in a more observant look, seeking strategies that involve the entire school community in the fight against this unpleasant reality. The methodology of this work, which deals with reflections and challenges of pedagogical management and coordination in the face of the Bullying phenomenon in schools, is based on the bibliographic review of the theme highlighting its centrality in the school context. Finally it was verified that the collective work between management and pedagogical coordination brings important results the educational actions.
KEYWORDS: Bullying, School management, Pedagogical coordination, School, Actions.

RESUMO: O *Bullying* é um fenômeno resultante da intolerância no contexto social, e vem se instalando nos ambientes escolares. Por isso, é necessária a integralização da gestão e coordenação pedagógica num olhar mais observante, buscando estratégias que envolvam toda a comunidade escolar no combate a esta desagradável realidade. A metodologia deste trabalho, que trata de reflexões e desafios da gestão e da coordenação pedagógica diante do fenômeno do *Bullying* nas escolas, fundamenta-se na revisão bibliográfica acercar do tema destacando sua centralidade no contexto escolar. Enfim constatou-se que o trabalho coletivo entre gestão e coordenação pedagógica traz importantes resultados as ações educacionais.
PALAVRAS-CHAVE: Bullying, Gestão, Coordenação Pedagógica, Escola, Ações.

1 I INTRODUÇÃO

Este trabalho fundamenta-se em uma revisão bibliográfica, e tem como tema "A problemática do *Bullying* na escola: reflexões e desafios para a gestão e a coordenação pedagógica", pois reconhece que este fenômeno tem apresentado uma incidência preocupante no contexto escolar, de modo a motivar debates e discussões entre profissionais da educação nos mais diversos níveis de ensino.

No que tange a gestão e a coordenação pedagógica constata-se que essa preocupação tem sido cada vez mais acentuada, pois compete a estas a administração e solução de conflitos resultantes da prática do *Bullying* no contexto escolar.

Por essa razão, o estudo se faz necessário para auxiliar a comunidade escolar a compreender as implicações do *Bullying* nas escolas. Para facilitar a leitura e reflexão sobre o assunto, abordamos na primeira seção um breve histórico do *Bullying* no espaço escolar retratando a origem dessa prática e as pesquisas iniciais em torno de seu desenvolvimento. Além disso, apresenta-se o conceito de *Bullying* e estudos realizados pela ABRAPIA (Associação Brasileira de Multiprofissional de Proteção a Infância e a Adolescência) e o *Bullying* no espaço escolar, situações e características relacionadas aos tipos de agressões mais recorrentes nesse contexto.

A segunda seção vem abordando o bullying no espaço escolar, situações e características relacionadas aos tipos de agressões mais recorrentes nesse contexto.

E finalmente na terceira seção relata-se o desafio da problemática do bullying na escola, fazendo destaque para a ação integralizada que deve haver entre a gestão e a coordenação pedagógica, o qual se sugere reflexões e os cuidados relevantes para conduzir a temática no contexto escolar, aliando o bem educar da família e a integralização da comunidade escolar.

A escola é um ambiente que permite a aprendizagem e a socialização entre os sujeitos, contudo as afinidades estabelecidas nesse espaço vêm sofrendo um aspecto conflituoso, gerando um clima de tensão nos indivíduos que o compõe. Esse aspecto conflituoso parece estar evoluindo a proporções que acabam caracterizando a presença do bullying nesse espaço de formação. Isso tem levado alguns alunos a se sentirem desmotivados, perdendo o encanto de estar no ambiente escolar. Esse é o cenário do *bullying* que vem transformando a escola num ambiente desconfortável. O *bullying* é um fenômeno que muitas vezes vem sendo confundido com a indisciplina, e passa a ser ignorado pelos profissionais da escola, pelo fato de a indisciplina ser uma prática até certo ponto comum no cotidiano da escola. Portanto todas essas questões tornam este estudo relevante para a reflexão de ações coletivas entre gestão e coordenação pedagógica na superação dessa problemática tão real quanto preocupante nas escolas.

2 I UM BREVE HISTÓRICO DO *BULLYING*

As práticas violentas no ambiente escolar em diversas partes do mundo têm motivado numerosas discussões acerca do *Bullying*, principalmente sobre a sua definição, percebendo-se uma visão sobre as práticas cruéis que envolvem direta e indiretamente a comunidade escolar e a sociedade.

O Termo *Bullying,* palavra de origem inglesa, sem tradução ainda na Língua Portuguesa, tem como raiz a palavra *Bully*, o que significa mexer, tocar, bater, soquear, zombar, caçoar, tripudiar, brigão, ridicularizar, colocar apelidos, colocar em dúvida a masculinidade ou a feminilidade de alguém. Para Chalita (2008, p. 81):

> A palavra *Bullying* é um verbo derivado do adjetivo inglês *Bully,*que significa valentão, tirano. É o termo que designa o hábito de usar a superioridade física para intimidar, tiranizar, amedrontar e humilhar outra pessoa. A terminologia é adotada por educadores, em vários países, para definir o uso de apelidos maldosos e toda forma de atos desumanos empregados para atemorizar, excluir, humilhar, desprezar, ignorar e perseguir os outros.

Esse conceito significa que a prática da violência é motivada por diversas causas e normalmente tem por finalidade atingir a moral da vítima. Trata-se de um ato que não escolhe classe social ou econômica, e pode estar presente em grupos de crianças e jovens de todo o mundo, pesquisadores definem o fenômeno *Bullying* como violência moral (adaptação do francês assédio moral). (GOMES; SANZOVO, 2013).

Na década de 1970 começaram a ser desenvolvidos estudos e pesquisas sobre o tema. O pesquisador pioneiro destas investigações relacionadas às condutas agressivas foi o doutor em Medicina (sueco) Peter-Paul Heinemann. Na mesma década ocorreram os estudos do professor e pesquisador de psicologia Dan Olwues, realizados na Universidade de Bergan-Noruega (1973/1978), que tinha como critérios nas suas primeiras investigações detectar o problema de forma específica, permitindo diferenciá-lo de outras possíveis interpretações, como incidentes e gozações ou relações de brincadeiras entre iguais, próprias do processo de amadurecimento do indivíduo, seu estudo chegou a concluir que 5% dos alunos eram vítimas de maus-tratos. Ainda houve um terceiro pesquisador, o sueco psicólogo Anatol Pikas no período de 1975 a 1976, onde suas pesquisas se preocupavam com a prevenção de atos relacionados à violência tanto física quanto psicológica. (BEANE, 2010).

Foi dessa maneira que a partir da década de 1970, que o problema passou a ser estudado com maior interesse pela comunidade científica internacional, no entanto a população só despertou a atenção sobre o assunto depois de pouco mais de uma década, em 1982, após um trágico acontecimento que ganhou repercussão nos jornais noruegueses da época, com o suicídio de três crianças entre 10 e 14 anos, vítimas de maus-tratos, o que fez com que o ministério da educação da Noruega criasse uma campanha contra o *Bullying* nas escolas, a primeira a ocorrer em todo o mundo, e foi assim que surgiu o *Programa de Prevenção de Bullying Olweus* desenvolvido por Olweus e Ronald. (CHALITTA, 2008, p. 26).

Aconteceu ainda um marco importante denominado de *Manifesto contra o Bullying* de onde nasceram dois programas: o *Programa Olweus e a Tolerância Zero.* Este último parte da premissa de que uma agressão proativa visa à obtenção de recompensas. (GOMES; SANZOVO, 2013, p. 58).

A partir dos primeiros estudos e pesquisas tornou-se constante a preocupação com o problema do *Bullying* em âmbito internacional, aconteceram diversas mobilizações como a realização de simpósios e conferências internacionais, como a da União Europeia em 1978 com a criação e o aperfeiçoamento do programa *antibullying.* Logo em seguida

se estendeu para outros países havendo mobilização do governo Norueguês que fizera campanha nacional em combate ao *Bullying*. (CHALITTA, 2008).

Os primeiros estudos sobre bullying escolar realizados no Brasil, além de restritos à esfera municipal, apenas refletiam os trabalhos europeus existentes até o momento:

No Brasil, assim como reflexo dos trabalhos europeus, podemos encontrar alguns estudos sobre *BULLYING* no ambiente escolar, realizadas recentemente:

Em primeiro podemos citar o trabalho realizado pela Prof.ª Marta Canfield e colaboradores (1997), em que as autoras procuraram observar os comportamentos agressivos apresentados pelas crianças em quatro escolas de ensino público em Santa Maria (RS), usando uma forma adaptada pela própria equipe do questionário de Dan Olweus (1989). Em segundo as pesquisas realizadas pelos Profs. Israel Figueira e Carlos Neto, em 2000/2001, para diagnosticar o *BULLYING* em duas Escolas Municipais do Rio de Janeiro, usando uma forma adaptada do modelo de questionário do TMR. Em terceiro as pesquisas realizadas pela Prof.ª Cleodelice Aparecida Zonato Fante, em 2002, em escolas municipais do interior paulista, visando ao combate e à redução de comportamentos agressivos. Em 2002 e 2003, a ABRAPIA (Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência) realizou uma pesquisa em 11 escolas municipais do Rio de Janeiro e um dos dados levantados que surpreendeu a todos foi que as ocorrências de *bullying* aconteceram, na sua maioria, em sala de aula (60,2%).

A escola sofre com os reflexos do mundo moderno. Como aponta Fante (2005), desde a década de 70 do século XX, começou-se a observar um aumento da violência escolar e isso, atualmente, só tem se agravado e mostrado em maior intensidade. Para a autora, as razões para isso são muitas, entre as quais podemos citar as desigualdades sociais, a diminuição da autoridade paterna e o distanciamento da mulher do lar, sob o efeito do ingresso no mercado de trabalho; a sensação de impunidade; o aumento de consumo e do tráfico de drogas e o consequente aliciamento de crianças para o trabalho no tráfico, etc.

Nesse caso, é necessário que todos os envolvidos como vítima, agressor, pais e demais integrantes da escola tenham a consciência a existência do *bullying* e que ele é mais antigo do que pensamos. Esse tipo de violência pode surgir em qualquer ambiente social e vem, também, silenciosamente, atacando nossas escolas, independentemente de estas serem do setor público ou privado, do ensino fundamental e médio ou superior e/ou de serem localizada em ambiente considerado violentos.

No contexto histórico do *bullying* no Brasil mostra claramente que não só nos países europeus estão preocupados com este ato agressivos com seus alunos, mas que as escolas brasileiras também estão mobilizadas e atentas a este ambiente hostil que vem se tornando bem mais comum que imaginamos.

Atualmente existem duas páticas de *bullying* nas escolas. Orson Camargo nos retrata que o *bullying* se divide em duas categorias: 1) bullying direto, que é a forma mais comum

entre os agressores masculinos e 2) bullying indireto, sendo essa a forma mais comum entre mulheres e crianças, tendo como característica o isolamento social da vítima. Em geral, a vítima teme o (a) agressor (a) em razão das ameaças ou mesmo a concretização da violência, física ou sexual, ou a perda dos meios de subsistência. (CAMARGO, 2017).

As agressões entrem os alunos são identificadas de várias formas como: empurrões, pontapés, insultos, espalhar histórias humilhantes, mentiras para implicar a vitima a situações vexatórias, inventar apelidos que ferem a moral e a dignidade, capturar e dificultar imagen (inclusive de internet), ameaçar por mensagens, por exemplo, e exclusão. Existe diferença de agressões entre meninos e meninas, sendo que os meninos os ataques mais comuns são as agressões física, os agressores costuman ameaçar e colocar medo em suas vítimas, e as meninas agressoras costuman espalhar rumores mentirosos, ou ameaçadores em contar segredos para causar mal estar em suas vítimas.

Considerando-se que a maioria dos atos de *bullying* ocorre fora da visão dos adultos, que grande parte das vítimas não reage ou fala sobre a agressão sofrida, pode-se entender por que professores e pais e até mesmo a coordenação pedagógica nos ambientes escolares têm pouca percepção do *bullying*, subestimam a sua prevalência nas escolas brasileiras, estão atentas a estas modificações e já possuem estudos sobre estes atos e buscas de soluções para erradicar este movimento violento nas escolas.

3 I GESTÃO E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: REFLEXÃO E DESAFIO PARA A PROBLEMÁTICA DO *BULLYING*.

Em muitos casos de *Bullying,* a Gestão, a Coordenação Pedagógica e os outros profissionais que compõem a escola, não notam a perturbação, ou estão ausentes nos momentos em que se efetivam as agressões, fato este que induz os alunos a resolverem seus próprios conflitos, já que não há nenhuma pessoa que possa interferir por eles. Pelo fato de sofrer ameaças é comum que a vítima esconda os acontecimentos para os professores e para os familiares, ou até adote o comportamento de isolamento.

> Não raro alguns alunos são tomados pelo medo de que sua reputação seja ameaçada ou de provocarem o desdém ou a desaprovação dos agressores se alguém os vir em companhia do aluno alvo das gozações. Alguns temem se tornar à próxima vítima, e, dessa forma, o isolamento do aluno, alvo do *Bullying*, é fato consumado. (FANTE, 2005, p.49).

Muitas vezes por manter um complexo de inferioridade, e um sentimento de depreciação por si mesma, a vítima chega a estranhar quando sofre poucos insultos, pois em alguns casos, ele já tem internalizado que é merecedor das agressões, sente-se diferente dos outros colegas e isso faz com que ele se isole cada vez mais, diminuindo pouco a pouco as relações interpessoais na escola, pois alimenta uma idéia de menos valor para consigo próprio.

Segundo Olweus (1978) não há dúvida de que a maioria dos casos de *Bullying* acontece no interior da escola. Entretanto é imprescindível que a escola saiba distinguir os tipos de agressões e sua constância, para que não corra o risco de levantar um diagnóstico equivocado. O *Bullying* possui características próprias, são agressões constantes, acontecem por um período de tempo prolongado, e evidentemente são intencionais.

> As pesquisas realizadas por Olweus apontam que não há relação entre o tamanho da escola e a freqüência de casos de *Bullying*. Independentemente do tamanho da escola, da sala de aula e até mesmo de sua localização (urbana ou rural, central ou periférica), casos de *Bullying* foram identificados em todas elas. O local de ocorrência das agressões é majoritariamente o ambiente da escola. (CUBAS, 2006, p.182 e 183).

No passado, a preocupação da escola era apenas com o conteúdo programático, e a avaliação escolar. A escola precisa destacar-se também como um ambiente para trabalhar as relações interpessoais para o desenvolvimento global de crianças e jovens para uma vida adulta plena.

Segundo Vasconcellos (2004), existem, duas formas de conseguir superar as situações de *Bullying*; uma delas é por coação resultada de uma educação autoritária, ou pela convicção, na linha de uma educação dialético-libertadora. Ambas, apresentam aparentemente os mesmos resultados, mas as marcas que são deixadas nos sujeitos são completamente distintas.

A disciplina baseada no ato de coagir contribui para a formação de indivíduos passivos, obedientes, dependentes, imaturos e que não compreendem o contexto social no qual estão inseridos. Por outro lado, a disciplina construída por convicção, auxilia para formar sujeitos ativos, autônomos, responsáveis e que tem no diálogo a base de seu desenvolvimento. Dessa forma, Kamii nos retrata:

> Se queremos que as crianças desenvolvam a autonomia moral, devemos reduzir nosso poder adulto, abstendo-nos de usar recompensas e castigos e encorajando-as a construir por si mesmas seus próprios valores morais (KAMII, 1996, p.109).

Para conseguir construir uma disciplina fundamentada na convicção, devem-se investigar quais são as causas do *Bullying* na escola, conhecendo a realidade na qual os alunos estão inseridos, bem como estabelecer um diálogo permanente com os familiares e com os demais membros que compõem o universo escolar significando que é preciso evitar a tendência de transferir a responsabilidade pelo *Bullying*. Vasconcellos explica,

> Os professores dizem que os responsáveis pela indisciplina em sala são os pais (que não dão limites), que culpam os professores (que não são competentes) e a escola (que não tem pulso firme), que culpa o sistema (que não dá condições) e assim por diante (2004, p. 92)

O papel da gestão escolar e da coordenação pedagógica é importante nesse aspecto principalmente por promover a autonomia dos professores em sala de aula, referindo-se à capacidade de posicionar-se, elaborar projetos pessoais e participar cooperativamente de projetos escolares para ter discernimento e organizar em metas/ações, estabelecendo critérios com princípios éticos, para os alunos mudarem de atitude no contexto escolar.

Antunes (2006, p. 25) afirma que "não ensina e não educa quem não define limites, quem não constrói democraticamente as linhas do que é e do que não é permitido", expressando claramente que é papel do professor estabelecer os limites aos seus alunos, esclarecendo-os das diversas formas que o *Bullying* se configura e de que é uma questão de extrema importância a ser resolvida no ambiente escolar e familiar.

Portanto o aspecto principal para o desenvolvimento das metas e ações da gestão e coordenação pedagógica em relação a amenizar as praticas do *bullying* no contexto excolar, esta relacionada diretamente com a parceria familia e escola, pois a partir dessa relação será mais fácil detectar e ajudar os alunos que soferm agressões ou qualquer tipo de violência no ambiente da escola, sendo este um fator fundamental para a erradicação do fenõmeno *bullying*.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a revisão bibliográfica apresentada, percebe-se que se faz necessária a ação integralizada da gestão e da coordenação pedagógica para amenizar a prática do *Bullying* na escola e a obrigação de maior participação da família na formação educacional de seus filhos.

É importante na atual conjuntura analisar e refletir, a respeito do desafio que gestores e coordenadores enfrentam, sendo cada vez mais relevante a existência de uma postura coerente dos profissionais da educação quando confrontados com situações de *Bullying.*

O trabalho pedagógico desenvolvido pela gestão em parceria com a coordenação pedagógica sobre a existência de tal fenômeno vem alcançando êxito no que diz respeito às discussões que visam estabelecer estratégias para, enfim, erradicar esta ameaça, que por muitas vezes vem se apresentando de forma velada (VASCONCELLOS, 2004).

Portanto, considera-se necessário que todos os profissionais no fazer pedagógico reflitam sobre os desafios que provoca a pratica do *Bullying*, onde os princípios estejam voltados para um ensino e vivência da paz, para a superação da desigualdade social e da exclusão no ambiente escolar, respeitando os direitos e deveres dos alunos, além de se criar meios de reflexão por parte dos professores com relação ao fenômeno *Bullying*.

É essencial a escola se mobilizar com metas significativas para enfrentar essa ameaça no contexto escolar e superar esse fenômeno preocupante, o papel da integralização da gestão e coordenação pedagógica é conduzir estratégias e ações voltadas para solução deste fenômeno de agressões, vivenciados no ambiente escolar e a participação da familia

é primordial para que o aluno sinta-se acolhido, respeitado e valorizado em todos os aspectos para seu crescimento físico, psiquico e emocional, e caminhando juntos familia e escola com ceteza será uma das soluções para a erradicação do fenômeno *bullying*.

Sabendo-se das dificuldades nas transformações da escola, nos limites encontrados nessa pesquisa e do próprio recorte do objeto de estudo. Espera-se que esse estudo bibliográfico contribua futuramente para um melhor relacionamento interpessoal nas escolas, garantindo um ambiente harmonioso e propicio para uma educação de qualidade, desta forma as promoções das referidas ações, devem contribuir para o combate ao *Bullying.*

REFERÊNCIAS

ABRAPIA. Associação Brasileira de Multiprofissional de Proteção a Infância e Adolescencia. **Programa de redução do comportamento agressivo entre alunos**. Disponível em: http://www.observatoriodainfancia.com.br/IMG/pdf/doc-154.pdf. Acesso em 14/11/13.

ANTUNES, Celso. **Indisciplina e aprendizagem**: **Aspectos pedagógicos e didáticos**. Rio de Janeiro: Cortez, (coloque o ano que está no artigo)

BEANE, Allan L. **Proteja seu filho do *Bullying***. Rio de Janeiro: Editora Best Seller, 2010.

CAMARGO, Orson. "Bullying"; Brasil Escola. Disponível em **<http://brasilescola.uol.com.br/sociologia/bullying.htm>** Acesso em 22/03/17.

CHALITA, Gabriel. **Pedagogia da Amizade – *Bullying* o Sofrimento das vítimas e dos agressores**. 5ª Edição São Paulo: Editora Gente, 2008.

CUBAS, Viviane de O. **Violência na escola: um guia para pais e professores**. São Paulo: ANDHEP, 2006.

FANTE, Cléo. **Fenômeno Bullying. Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz.** Campinas: VERUS, 2005.

GOMES, Luiz Flávio; SANZOVO Natália Macedo. ***BULLYING* e prevenção de violência NAS ESCOLAS quebrando mitos, e construindo verdades.** São Paulo: Editora Saraiva, 2013.

JOAQUIM, Nelson. Direito Educacional Brasileiro. **História, Teoria e Prática**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009.

KAMII, Constance. **Atitudes de indisciplina na sala de aula**. Rio de Janeiro: Cortez, 1996.

OLWEUS, Dan. ***Bullyng at School: what we know and what we can do***. Oxford: Blackwell Publishing, 1989.

VASCONCELLOS, C. A. **Violência escolar**. 2 Ed. São Paulo: Cortez, 2004

CAPÍTULO 12

A PRÁTICA DOCENTE EM UM CURSO TÉCNICO DE ADMINISTRAÇÃO: UMA PROPOSTA DE REVISÃO CURRICULAR

Data de aceite: 04/01/2021

Josemar Soares Carvalho
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
São Mateus – Espírito Santo
https://orcid.org/0000-0003-4533-6395

Katia Gonçalves Castor
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
Vitória – Espírito Santo
http://lattes.cnpq.br/4525902332048373

RESUMO: Este artigo advém da experiência como professor do Curso Técnico Subsequente em Administração na Escola "Inclusão" no município de São Mateus - ES. Procura abordar a aglutinação indissolúvel entre a teoria e prática docente, indo além de uma ideia reducionista, presente muitas vezes no curso técnico, educação esta que se pauta por uma perspectiva de formar mão de obra para o mercado de trabalho. Como objetivo geral destaca-se compreender a importância da integração dos conteúdos, para a promoção de uma formação humanística para a problematização do currículo vivido pelos alunos do 2º módulo do curso Técnico em Administração da escola "Inclusão". A metodologia aplicada é uma pesquisa de campo que irá proporcionar uma visão significativa sobre a realidade ambiente pesquisado. Trata-se de uma metodologia de caráter qualitativo, do tipo intervenção participante, cuja coleta de dados ocorreu por meio de observação e de aplicação de entrevistas professores e alunos da escola Inclusão através de um roteiro previamente elaborado. Os dados foram abordados a partir de categorias e subcategorias de análise, utilizando-se como eixo a participação, cidadania e currículo integrado. A pesquisa contou com a parceria dos professores das disciplinas do curso técnico e dos alunos da série 2º módulo do Curso Técnico em Administração da Escola da mesma escola já citada na realização da investigação. A investigação revelou o protagonismo dos educandos, como resultado da adoção de metodologias dialógicas e problematizadoras, decorrentes de relações horizontais estabelecidas, as quais valorizaram a cooperação, a solidariedade e a união dos sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Técnico, Currículo, Conhecimento.

TEACHING PRACTICE IN A TECHNICAL ADMINISTRATION COURSE: A CURRICULAR REVIEW PROPOSAL

ABSTRACT: This dissertation comes from the experience a teacher of the Subsequent Technical Course in Administration at the School "Inclusion" in the city of São Mateus - ES. It seeks to address the indissoluble bond between theoretical and teaching practice, going beyond a reductionist idea, often present in the technical course, which is guided by a perspective of forming labor for the labor market. The general objective is to understand the importance of the integration of contents, for the promotion of a humanistic formation, so that actions that improve school performance of the students in question can

be implemented. The applied methodology is a field research that will provide a significant insight into the reality of the enviroment-researched. It is a qualitative methodology, participant intervention type, whose data collection occurred through observation and application of interviews of teachers and students of the Inclusion school through a previously elaborated script. The data was approached from categories and subcategories of analysis, using as axis the participation, citizenship and integrated curriculum. The research had the partnership of the teachers, the subjects of the technical course and the students of the 2nd module of the Technical Course of School Administration of the same school mentioned in the research. The investigation revealed the protagonism of the students, as a result of the adoption of dialogical and problematizing methodologies, resulting from established horizontal relations, which valued the cooperation, solidarity and unity of the subjects.
KEYWORDS: Technical Education, Curriculum, Knowledge.

1 I INTRODUÇÃO

A educação técnica profissionalizante representa um modelo alternativo de desenvolvimento educacional e possui em seu eixo principal o desenvolvimento de projetos que aproximem o educando da realidade laboral.

O Curso Técnico em Administração propõe uma integração de conteúdo, proporcionando uma formação humanística, busca superar a dualidade do ensino para o trabalho e para a vida, mediante a garantia de uma formação geral que possibilite a formação técnica oportunizando ao aluno se tornar um cidadão com uma visão sólida, fornecendo instrumentos e conceitos teóricos e práticos para gerir pessoas e estimular comportamentos organizacionais de maneira a conseguir resultados efetivos na profissão almejada.

Dentro deste processo é perceptível a necessidade de se fazer junção da teoria estudada na sala aula com atividades que simulem uma prática laboral. Portanto este projeto vem oportunizar um estudo feito com os alunos deste curso no sentido de tornar o ambiente escolar um lugar mais prazeroso e tranquilo para frequentar.

É justificável desenvolver um projeto educacional que vislumbre, valorize e direcione a formação técnica, portanto, é desejável, neste contexto, que a escola oportunize condições para que se desenvolva um processo de estudo de desenvolvimento organizacional onde as atividades propostas no projeto pedagógico deixem claros os seus elementos norteadores aqui denominados como necessidades.

Essas, nem sempre estão claras no plano pedagógico e precisam ser diagnosticadas a partir de levantamentos e pesquisas internas capazes de localizá-las e descobri-las. Após o diagnóstico pretende-se verificar as carências de preparo profissional das pessoas, ou seja, a diferença entre o que uma pessoa deveria saber e fazer para aquilo que ela realmente sabe e faz. E é neste sentido que este estudo propõe treinamento para definir suas estratégias em relação a operacionalização em lidar com o comportamento do seu corpo discente.

Para possibilitar a integração do aluno ao processo educacional, a fim de oferecer informações relevantes, a relação professor e aluno será acrescida de valores que facilitarão a integração contínua na Escola “Inclusão”.

Segundo Passos (2007) as escolas nasceram como expressão da autenticidade do conhecimento e da legitimidade de sua transmissão nos vários contextos políticos e culturais. Na sociedade atual onde o “eu” prevalece sobre o “nós” é um grande desafio implantar uma cultura coletiva sobre a individual.

O ensino técnico profissionalizante concomitante na educação pública estadual do Espirito Santo traz uma proposta curricular onde o foco principal é trabalhar a cultura da convivência pela via dos valores universais com o objetivo de melhorar as relações sociais dentro do ambiente laboral.

A educação técnica profissionalizante no processo educacional é uma ferramenta importante para ser utilizada nas conjunturas sociais atuais; em função da demanda por paz, fruto das distâncias econômicas que geram graves problemas sociais tais como a pobreza e a violência, elementos marcantes em nossa sociedade.

Segundo Saviani (2013) “O fundamental, portanto que os alunos assumam essa atitude filosófica; que eles sejam capazes de refletir sobre os problemas com os quais eles se defrontam” […].

Quando adultos devemos saber empregar nosso tempo para o bem comum. Neste sentido, a sala de aula é uma autêntica arena para engajamento dos alunos no processo de pacificação. Porém, o real desafio que se apresenta aos educadores, e a todos nós estar em “fazer ou ser” aquilo que se ensina. O nosso exemplo diante do educando fala mais alto do que as palavras, por conseguinte, ensinar efetivamente a arte da pacificação, da mesma maneira que aplicamos os conteúdos é a busca deste desenvolvimento científico.

Diante do exposto, nossa proposta de estudo é a partir de uma dimensão humanística da educação, problematizar o currículo que trabalhe a integração de conteúdo do Curso Técnico em Administração com vistas a formar alunos cidadãos buscando uma reposta para a seguinte situação: Como dialogar com pessoas tão vulneráveis e fomentar nelas a ideia de construção de uma cidadania comprometida com a sociedade?

Como objetivo geral destaca, busca-se compreender a importância da integração dos conteúdos, para a promoção de uma formação humanística para a problematização do currículo vivido pelos alunos do 1º módulo do curso Técnico em Administração da escola “Inclusão”.

Problematizar a partir de rodas de conversa mensais o currículo junto com os docentes existentes a partir de metodologias colaborativas que visem a participação de todos os envolvidos e desenvolver uma oficina com corpo docente da escola em questão para multiplicar as propostas contidas dentro desta dissertação.

2 I METODOLOGIA

Como hipótese inicial para este estudo, pensou-se no contexto escolar do ensino técnico profissionalizante que tem uma proposta curricular onde o foco principal é trabalhar a cultura da vivência coletiva por meio de valores universais. Além disso, como melhorar a convivência social dentro do ambiente laboral?

Os lócus da pesquisa é a Escola "Inclusão", vinculada à Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (Sedu), e foi realizada com a turma do 2º Módulo do Curso Técnico em Administração composta por 43 alunos e a parceria com o professor da disciplina de Administração de Recursos Humanos e o corpo docente do curso, totalizando 44 participantes, incluindo o pesquisador.

Para Gil (2017) pode-se definir pesquisa como procedimento racional e sistemático que tem como objetivo fornecer respostas aos problemas que são propostos. Na perspectiva de construção do percurso metodológico, o trabalho em epígrafe privilegiou em sua qualificação a pesquisa básica, uma vez que o trabalho em questão buscou contribuir com o cenário das pesquisas científicas trazendo perspectivas e reflexões sobre experiências que possam contribuir com as reflexões que integram o cenário de avanço científico, conforme preconizam Gil (2017) e Minayo (2001), que entendem por metodologia "o caminho e a prática exercida na abordagem da realidade".

Do ponto de vista da forma de abordagem do problema de pesquisa em tese, o método qualitativo considera a relação dinâmica entre os construtos teóricos e o mundo real o que atende ao interesse de interpretação dos fenômenos e seus significados no contexto das praticas docentes em ambiente escolar, segundo Ludke e Andre (1986).

A escolha por estudantes do segundo módulo deu-se pelo fato do currículo da rede estadual do Estado do Espírito Santo propor para essa etapa, o aprofundamento dos conhecimentos sobre as questões pertinentes a inserção do aluno no mercado de trabalho, bem como, suas diversas formas de uso e apropriação nas escalas local/global e vice-versa.

3 I RESULTADOS DAS ANÁLISES

Para a realização da pesquisa o pesquisador apresentou a instituição seu TCLE – Termo Consentimento Livre e Esclarecido, bem como, informou a todos sobre a não identificação da instituição, o uso de nome fictício para preservação da privacidade da instituição, bem como, da não identificação dos alunos.

Os pedagogos pediram para verificar quais seriam as abordagens estruturadas em torno do roteiro das discussões preliminarmente propostas pelo pesquisador mediador que informou sobre a perspectiva de liberdade dos professores e entrevistados para exposição de suas perspectivas a partir de suas vivenciadas, experiências, saberes adquiridos nas escolas, mas também, ao longo de suas vivências.

Os pedagogos foram convidados para participarem da dinâmica de “Roda de Conversa”, mas preferiram deixar que esta conversa com o corpo docente e discente acontecesse em uma abordagem livre de quaisquer possíveis interferências ou ainda intervenções.

3.1 2ª ETAPA - A Perspectiva dos Professores Entrevistados

Para a entrevista com os professores, após autorização da instituição de ensino, foi utilizada a metodologia da “roda de conversa” realizada com o quadro docente e abordou como foco principal a busca por melhorias na infraestrutura do curso objetivando alinhar os conteúdos com a realidade do educando.

No mês de março de 2019, na sala de professores, durante duas horas, organizou-se uma roda de conversa com os professores. Antes do início dos trabalhos, o pesquisador leu o TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Em que o professor apresenta seus compromissos para com todos os presentes que não desejaram assinar, mas receberam copia do compromisso com informações sobre a pesquisa, a confidencialidade e privacidade em relação aos participantes e a instituição, bem como informações para contato com o pesquisador e a coordenadora da pesquisa.

Participaram desta dinâmica – roda de conversa, 31 (trinta e um) professores, sendo 16 (dezesseis) do gênero masculino e 15 (quinze) do gênero feminino. A experiência profissional como educadores/docentes deste grupo de professores entrevistados permitiu, para fins desta pesquisa, conhecer as experiências e opiniões de profissionais recém-chegados ao trabalho como docente enquanto outros já trazem consigo uma bagagem bastante estruturada em termos de experiência e práticas vivenciadas no processo de ensino-aprendizagem.

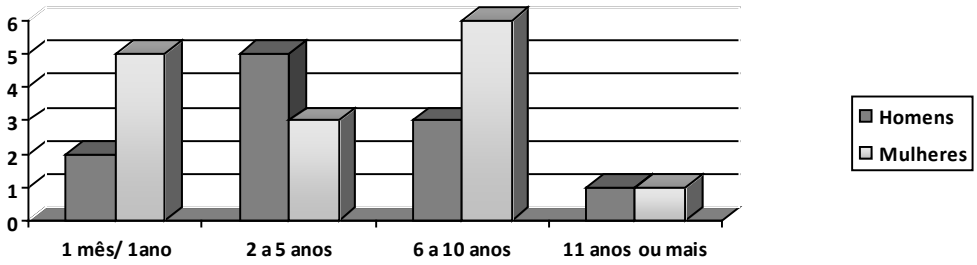

Gráfico 1 – Perfil dos entrevistados – Gênero e tempo de experiência docente

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2019)

O pesquisador mediou à dinâmica de roda de conversa pelo período de 1 hora e 40 minutos, onde os participantes, de revezavam na conversa e nas pausas para o café, no mesmo ambiente, sem deixar de trazerem suas contribuições e críticas em relação ao modelo e método que são adotados em sala de aula na experiência de interface entre os educadores e os alunos no processo de ensino aprendizagem.

A discussão proposta fez emergir, com maior ênfase os seguintes temas:

a) Afirmação consensualizada pelo grupo sobre a necessidade de uma organização curricular que enriqueça o currículo do aluno;

Sobre esta afirmação os professores entendem que o objetivo é estabelecer uma parceria com os alunos para incentivar seu protagonismo no processo de ensino-aprendizagem. Este protagonismo, incentivado, amparado e coordenado pelo professor precisa trabalhar inequivocamente as demandas do aluno com relação às suas necessidades no cenário cognitivo de desenvolvimento pessoal, mas também, precisa aproximar este aluno da realidade que o espera, por exemplo, nos cursos profissionalizantes.

E para este fim, a linguagem e as reflexões construídas devem trabalhar com a realidade do mercado de atuação que é o cenário de atuação profissional para o qual se preparam os alunos do ensino profissionalizante. Surgem então diversos caminhos para a construção deste elo ou ponte para nortear as praticas em sala de aula, pensadas desde a estrutura curricular tais como a necessidade de pesquisas mais efetivas, continuadas e atualizadas sobre necessidades do mercado, características e modificações do mercado de trabalho demandante, capacitação dos profissionais educadores para atendimento a estas demandas no processo de construção curricular, etc.

b) Participação docente na construção curricular desde a escola até os núcleos municipais, estaduais e federais de gestão educacional;

Os professores discutiram a complexidade e a importância da temática da "construção participativa de políticas públicas educacionais" e ao mesmo tempo refletiram sobre esta participação direta uma vez que estão representados por entidades classistas e por especialistas em educação que interagem nestes espaços de construção, execução e fiscalização de políticas públicas voltadas para a educação no Brasil.

Alguns professores mencionam que as políticas públicas tais como saúde, direito a cidade, planejamento e desenvolvimento regional entre outras políticas públicas devem e precisam trabalhar como uma teia que ofereça proteção e garantias e direitos fundamentais da criança e do adolescente, incluindo aqui o jovem que é o público das escolas profissionalizantes, ara que estes indivíduos se automotivem para seu desenvolvimento social, pessoal e também profissional.

c) Necessidade de apresentação e capacitação do corpo docente sobre as metodologias colaborativas e participativas no processo de ensino/aprendizagem;

Há consenso entre os professores sobre a necessidade de processos continuados, atualizados e reflexivo sobre as metodologias ativas, métodos híbridos de ensino-

aprendizagem (aqueles onde os educadores e professores consorciam as metodologias chamadas tradicionais com as tecnologias disponíveis para construção de aulas mais interessantes, envolventes, interativas e participativas atraindo assim a maior atenção e participação do aluno com o objetivo de facilitação e construção de um ambiente onde o aluno se automotive para o protagonismo de seu processo de ensino-aprendizagem a partir da cooperação e interação do professor, dos demais alunos e de outras fontes de aprendizagem, segundo Bergmam e Sams, 2018).

d) Importância de processos de educação continuada no desenvolvimento de oficinas como difusores desta nova proposta de inserção de metodologias ativas no cenário do ensino-aprendizagem nos cursos de ensino médio integrado aos cursos profissionalizantes.

Os próprios alunos, segundo os professores, demandam a oportunidade de trazer para o cenário do aprendizado cotidiano nas práticas de ensino-aprendizagem as tecnologias que oportunizem um "aprendizado conquistado de forma mais interessante". Portando gameficação, jogos interativos, discussão de problemas a partir da realidade local coma proposta de possíveis e alcançáveis soluções, são demandas constantes dos alunos que por vezes discutem com seus pares, em sala de aula, métodos de ensino de determinadas matérias a partir de novidades.

Neste sentido os professores se sentem desafiados por alguns alunos a investir mais nestas metodologias inovadoras, mas há também aqueles alunos que se sentem desconfortáveis com o novo e preferem os métodos tradicionais de apresentação das disciplinas. Outro desafio constante, comentado pelos professores, é o fato de que s alunos aprenderam a estuda de uma mesma forma em quase toda a sua trajetória educacional.

Portanto, não tem facilidade de se planejar, organizar e desenvolver atividades de estudo em contextos inovadores tais como propostos em metodologias de ensino-aprendizagem como a sala de aula invertida, onde os alunos precisam estudar o assunto antes da aula para discutirem e compartilharem em sala seus aprendizados, dúvidas e experiências.

Portanto, muitos são os desafios a serem enfrentados por educadores e educandos. Mas há consenso entre os professores sobre a necessidade de introdução, ainda que respeitando o tempo de cada turma e alunos, para a introdução de metodologias ativas no planejamento das aulas para possibilitar um ambiente de ensino-aprendizagem mais estimulante para os alunos.

Estar integrado com a realidade vigente do local pesquisado foi determinante para o desenvolvimento deste trabalho. Pois olhar da contemplação se tornou mais robusto no que tange os desafios encontrados no ambiente escolar pesquisado.

3.2 4ª ETAPA: A Perspectiva dos Alunos entrevistados

O trabalho de coleta de dados com os alunos entrevistados, também se deu pela utilização da ferramenta de coleta de pesquisa elaborada a partir da dinâmica de "roda de conversa" com a mediação direta do pesquisador.

No momento com o educando a promoção de debates e palestra sobre a proposta foram a participação dos alunos foi muito eloquente: os alunos mostraram-se muito participativos e também registraram em suas falas que esta oportunidade de conversar com os próprios alunos sobre o método de ensino-aprendizagem e as práticas foi "libertador" porque dificuldades individuais foram identificadas nos pares, vontades individuais tornaram-se coletivas, saberes do outro foram trazidos como oportunidades de reflexão e a interação e integração entre os alunos também os fortalece como coparticipantes um dos outros em seu processo de ensino-aprendizagem.

O pesquisador informou para os alunos que o objetivo maior deste trabalho, a partir da experiência dos pares – aluno e professor no processo de ensino-aprendizagem é contempla a experiência do docente dentro de sala de aula na condição de fomentador de alternativas para melhorar o desempenho do aluno dentro do ambiente escolar, ao mesmo tempo em que os informou sobre a autorização da direção da escola, e também os apresentou o TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

No mesmo mês de março de 2019, durante 2(duas) horas aulas, alunos participaram de uma dinâmica a partir do método "Roda de Conversa" mediada pelo pesquisador sobre o tema relação ao modelo e métodos que são adotados em sala de aula na experiência de interface entre os educadores e os alunos no processo de ensino-aprendizagem.

3.2.1 Quanto ao Perfil dos alunos

Dos alunos convidados para que de livre e espontânea vontade pudessem participar desta pesquisa, aceitaram colaborar 43 alunos, conforme perfil abaixo relacionado:

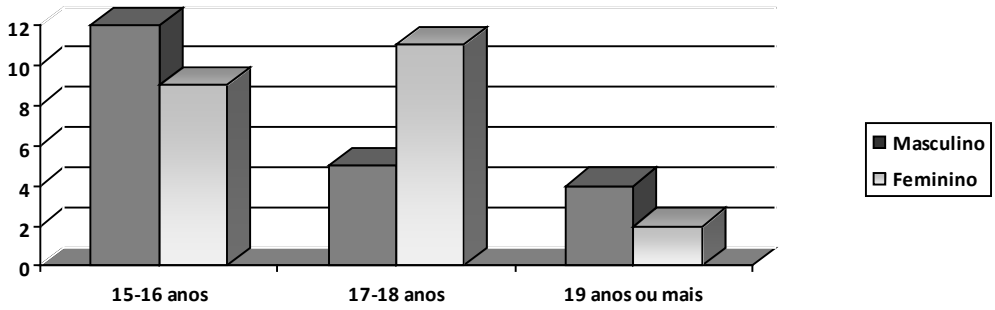

Gráfico 2 – Faixa Etária

Fonte: Entrevistas realizadas pelo Autor (2019)

Quanto à Faixa Salarial das Famílias. Levando em consideração todos os membros da família e o que percebem mensalmente seja de salários fixos ou ainda de outras fontes de rendas, por membro familiar, os alunos apresentaram as seguintes informações:

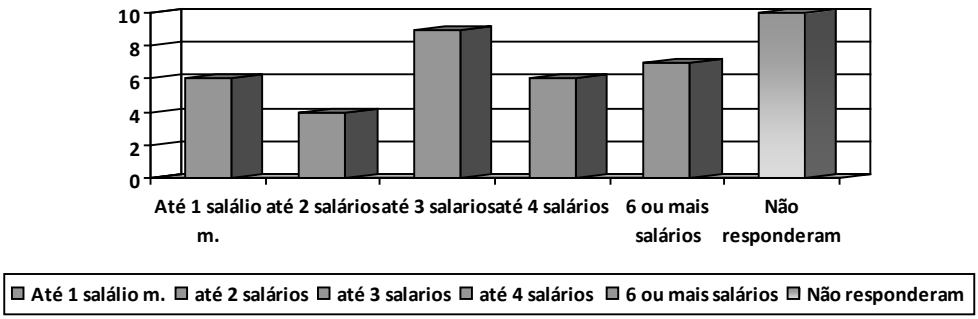

Gráfico 3 – Renda Familiar Per Capta

Fonte: Entrevistas realizadas pelo Autor (2019)

Quanto aos assuntos e discussões insurgentes da dinâmica Roda de Conversa, restaram pontuados com maior ênfase as seguintes contribuições:

a. Os alunos disseram que as aulas expositivas são cansativas às vezes, mas entendem que há detalhes das matérias que precisam ser trabalhados desta forma.

b. Os alunos anseiam e desejam métodos mais interativos. Demonstraram que sentem falta de maior interatividade com o mercado de trabalho para que conheçam, desde a escola, quais são as demandas, tendências locais, pontuais do lugar onde residem para se prepararem melhor e assim se tornarem mais competitivos na hora de prospecção de empregos.

c. Demonstraram interesse em discutir mais sobre suas dificuldades e também sobre os pontos considerados altos em relação ao processo de ensino-aprendizagem para que ajudem seus pares, mas também possam ser ajudados em relação às suas necessidades pontuais.

d. Consideraram os métodos atuais trabalhados em algumas disciplinas como muito interessantes e estimulantes enquanto consideraram que em algumas disciplinas esta interação aluno-professor-disciplina pode ser ainda melhor, mas no geral consideram que a interface aluno-professor está gradativamente melhorando em função das metodologias ativas.

e. Os alunos pontuaram que as metodologias ativas os ajudam bastante no aprendizado, mas discutem também que o currículo dos cursos poderia ser mais voltado para as dificuldades, gargalos e necessidades que o mercado de trabalho apresenta como desafio para ser enfrentado e até mesmo empreendido.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos nossa conclusão retomando a pergunta que norteou a pesquisa: Como o estudo a partir de uma dimensão humanística da educação pode problematizar o currículo que trabalhe a integração de conteúdo do Curso Técnico em Administração com vistas a formar alunos cidadãos?

Essa pergunta permeou nossa trajetória no transcurso da pesquisa. O objetivo geral da investigação consistia em compreender a importância da integração dos conteúdos, para a promoção de uma formação humanística para a problematização do currículo vivido pelos alunos do 1º módulo do curso Técnico em Administração da escola "Inclusão" com vistas a formar alunos cidadãos.

Neste sentido questão do currículo, o conteúdo, a correlação entre as disciplinas propostas, a realidade do processo de ensino-aprendizagem considerando as contribuições do conteúdo para o melhor aproveitamento e resultados de aprendizagem do aluno são reflexões importantes e cotidianas sobre as quais a escola deve se debruçar para a efetividade de seus processos e resultados.

Amparados pela visão freireana que preconiza a importância do aluno protagonizando seu processo de aprendizagem, considerando a importância dos processos de mediação que acontecem entre os próprios alunos, a participação do professor que orienta e provoca a maior interação pela via de metodologias ativas e híbridas (combinadas) o desafio da escola, dos corpos docentes e docentes em parceria com a Comunidade perpassa a questão da construção de currículos que dialoguem com os alunos tanto para sua formação profissional, quanto para seu aprendizado.

Os alunos demonstraram que aprender disciplinas como química, física e matemática, para eles, deveria ser uma experiência mais bem sucedida tal como o e em disciplinas como empreendedorismo. Mas, como aprender sobre o que representa para eles - alunos, um obstáculo quase intransponível.

Este artigo demonstrou que os alunos desejam desenvolver com as matérias de exatas uma relação de diálogo e aprendizagem medicada por instrumentos, pessoas ou outros métodos e metodologias que possam encantá-los, norteá-los e acima de tudo consiga ajudar-lhes a aprender a aprender através de uma proposta que esteja em sintonia com os anseios com os anseios do educando.

A aproximação do currículo com as práticas desenvolvidas entre os parceiros do processo de ensino-aprendizagem em um ambiente educacional, a saber escola-aluno-

professor é um dos caminhos para que o Brasil encontre possíveis soluções para a melhoria do desempenho e resultados dos alunos em seu processo cognitivo e na aprendizagem.

Pensar a estrutura curricular a partir das contribuições teórico-metodológicas oferecidas pelos autores em estudo demonstrou que afirmação profissionalizante em sua proposta curricular propósitos que perpassam a cidadania, a inserção social e profissional, e para alcançar estes objetivos, há que refletir sobre as propostas disciplinares e interdisciplinares para que gradativamente as disciplinas propostas dialoguem com a realidade social e cultura dos jovens e estes alcancem não só o aprendizado proposto como objetivo curricular dos cursos, mas o protagonismo sociocultural e educacional, condição está fundamental para a conquista de uma sociedade mais preparada para o enfrentamento das complexas demandas sociais.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido** – Paz e Terra. São Paulo, 2017

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa** – 6ª Ed. São Paulo, 2017.

LUDKE, Menga e ANDRE, Marli, E. D.A. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas**. Temas básicos de Educação e Ensino. Coordenadora Loyde A, Faustini. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PASSOS, João Décio. **Ensino Religioso: construção de uma proposta**. São Paulo: Paulinas, 2007.

ROSA, Juliana Ramos Trindade. **Competências demandas x Competências desenvolvidas:** um estudo do Curso Técnico em Eletrotécnica no Centecon. Dissertação de mestrado. Fundação Pedro Leopoldo, Minas Gerais, p.114. 2014.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica** – 19.ed. – Campinas. 2013.

CAPÍTULO 13

A CONSCIÊNCIA FONÊMICA COMO PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO NO PROGRAMA ALFA E BETO: UMA VISÃO DA PRÁTICA DOCENTE

Data de aceite: 04/01/2021
Data da submissão: 25/11/2020

Wellington Carvalho de Arêa Leão
Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal do Piauí
Teresina - Piauí
https://orcid.org/0000-0002-1502-8685

Sílvia Carvalho de Almeida Santos
Faculdade Evangélica do Piauí
Teresina - Piauí
https://orcid.org/0000-0002-8961-3959

Josélia Maria da Silva Farias
Universidade Federal do Piauí
Teresina - Piauí
https://orcid.org/0000-0002-2392-2628

Islane Silva de Sousa
Instituto de Ensino Superior Múltiplo
Timon - Maranhão
https://orcid.org/0000-0001-7611-5873

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo apresentar uma visão docente a respeito da utilização da consciência fonêmica como prática de alfabetização em um programa adotado pela rede municipal de ensino da cidade de Teresina/PI, em uma amostra feita no Centro Municipal de Ensino Infantil – Menino Jesus. Nessa espreita, procurou-se, durante o desenvolvimento da investigação, verificar o nível de compreensão e opinião formada pelas docentes, concernentes à proposta do Programa Alfa e Beto, além disso, apresentar os elementos que facilitam e dificultam o processo de alfabetização no programa. Para isso, foi utilizado como instrumento de coleta de dados um questionário com perguntas semiestruturadas auferidas para quatro professoras que lecionam no programa até três anos e praticam as diretrizes pedagógicas proposta pelo Instituto Alfa e Beto. A principal base teórica que alicerça este estudo está em Kleiman (1995), Soares (2018), e Oliveira (2004, 2005, 2008, 2010a, 2010b, 2011). Constatou-se a insatisfação por grande parte das professoras analisadas, quando à imposição feita pelo programa e/ou secretaria de educação, além da mecanização e rigidez das atividades propostas no material didático ofertado. Dessa maneira, esta investigação aponta para possíveis adequações ao programa em relação a sua aplicabilidade a distintas realidades escolares, facilitando, assim, a aplicabilidade docente em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Método fônico, Prática docente, Programa Alfa e Beto.

PHONEMIC AWARENESS AS A LITERACY PRACTICE IN THE ALPHA AND BETO PROGRAM: A VISION OF TEACHING PRACTICE

ABSTRACT: This work aims to present a teaching vision about the use of phonemic awareness as a practice of literacy in a program adopted by the municipal education network of the city of Teresina / PI, in a sample made at the Municipal Center of Infant Education - Child Jesus. During this research, it was sought to verify the level of understanding and opinion formed by the teachers, concerning the proposal of the Alfa and Beto Program, and to present the elements that

facilitate and make difficult the literacy process in the program. For that, a questionnaire was used as data collection instrument with semi-structured questions obtained for four teachers who taught in the program up to three years and practice the pedagogical guidelines proposed by the Alfa and Beto Institute. The main theoretical basis for this study in Kleiman (1995), Soares (2018), e Oliveira (2004, 2005, 2008, 2010a, 2010b, 2011). It was observed the dissatisfaction by a great part of the teachers analyzed, when the imposition made by the program and/or education secretary, besides the mechanization and rigidity of the activities proposed in the didactic material offered. Thus, this research points to possible adjustments to the program in relation to its applicability to different school realities, thus facilitating the applicability of teachers in the classroom.
KEYWORDS: Fonic method, Teaching practice, Alfa e Beto Program.

1 I INTRODUÇÃO

O presente estudo trata-se de uma análise ao programa de alfabetização adotado pela rede municipal de ensino da cidade de Teresina, estado do Piauí, e sua aplicabilidade docente para alunos em idade de alfabetização, programa nomeado de "Alfa e Beto", promovido pelo IAB – Instituto Alfa e Beto.

Esse programa prima pela aquisição da leitura da palavra por meio dos seus fonemas. Assim, utiliza um manual de consciência fonêmica que faz parte das diretrizes prestadas ao professor alfabetizador e um livro de atividades, o qual é distribuído para o aluno, no qual possui atividades práticas, com estrutura sequenciada, cuja finalidade é contribuir com os educadores e pais, no auxílio à criança em processo de alfabetização, durante a aquisição da linguagem e descoberta dos significados do mundo por meio da leitura e da escrita.

Dessa forma, surge o seguinte questionamento: será que o programa IAB é referência didática capaz de dar suporte ao professor das séries iniciais durante o ensino do processo de aquisição da linguagem a seus alunos? Em virtude dessa problematização, surgem algumas questões norteadoras, estas são: há práticas no programa que podem ser melhoradas para agilizar o processo de aquisição da linguagem dos alunos mediante a consciência fonêmica? Quais as dificuldades encontradas pelos professores durante a aplicabilidade do programa concernente ao processo de aquisição da linguagem? A metodologia utilizada no programa pode ser uma solução viável para as práticas de leitura e de escrita?

Nessa perspectiva, a escolha do tema foi motivada pelas presenças de críticas que o programa em estudo recebe constantemente por alguns pesquisadores, docentes, administradores e demais pessoas envolvidas de forma direta ou indiretamente na alfabetização de crianças.

O principal objetivo é analisar a existência de práticas que sejam capazes de contribuir para o programa em estudo, durante o processo de aquisição da linguagem na fase de alfabetização, mediante a consciência fonêmica. Como objetivos específicos é

necessário identificar o nível de satisfação/insatisfação dos educadores que se utilizam do programa; observar se a prática docente e os resultados são satisfatórios e verificar se o docente é assistido por formações continuadas que nivelam a aplicabilidade do programa a nível municipal.

O trabalho surgiu do interesse dos autores, após experiências vivenciadas em sala de aula como professores do programa em estudo, no CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil “Menino Jesus”.

2 | ALFABETIZAÇÃO: DEFININDO OS CONCEITOS

Há quase três séculos nasceu o modelo escolar de alfabetização, em 1789 na França, após o evento histórico intitulado de Revolução Francesa. A partir disso, há a transformação de crianças em alunos, os quais aprendem a escrever e a ler.

O surgimento da alfabetização no Brasil, como sugere Mortatti (2006), revela-se como a trajetória de sucessivas mudanças conceituais e, consequentemente, metodológicas.

Dentro da discussão existente sobre métodos, em meados de 1920, conforme Mortatti (2006), a alfabetização se resumia ao “ensino inicial da leitura”, uma vez que o ensino inicial da escrita se destinava a questões relacionada à caligrafia, uma questão de treino mecânico aplicado mediante o uso de exercícios de cópias, não obstante, no meio dessa celeuma, o termo “alfabetização começa a ser utilizado para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita” (MORTATTI, 2006, p. 8).

Nessa perspectiva, até 1940 considerava-se alfabetizadas as pessoas que se declaravam saberem ler e escrever, demonstrando essas habilidades na assinatura de seu próprio nome. Com o decorrer dos anos, a forma de constatar se um cidadão era alfabetizado sofreu mudanças, e nos anos de 50, considerava-se alfabetizados “aqueles que diziam serem capazes de ler/escrever um bilhete simples” (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2004, p. 61).

Hodiernamente, e concordando com as pesquisas feitas pelos autores mencionados, a simples conclusão de que a alfabetização é um aprendizado do uso da leitura de da escrita torna a essência desse conceito superficial, no entanto é sugerido associá-la ao termo letramento, já que essas duas habilidades cooperam para o bom aprendizado.

Na visão de Soares (2003):

> Alfabetizar é dar condições para que o aluno tenha acesso ao universo da escrita, tornando-se capaz não só de ler e escrever, mas propiciar as habilidades de codificação e decodificação do princípio da escrita, e, sobretudo, de fazer uso real e certo da escrita, com todas as funções que ela apresenta em nossa sociedade e como ferramenta na luta pela conquista da cidadania (SOARES, 2003, p. 201).

A alfabetização é uma prática que se constrói com a participação de sujeitos cognitivos. Constitui-se de um processo capaz de transformar os homens em seres críticos e leitores do mundo.

Nessa mesma linha de pensamento, Kleiman (1995, p. 13) trata a alfabetização como um "conjunto de saberes" auferidos sobre a decodificação da língua. A autora menciona da capacidade que o aprendiz tem ao aprender as primeiras letras de absorver cognitivamente a linguagem. Já Albuquerque (2007) trata a alfabetização "como o ensino das habilidades de codificação e decodificação" (ALBUQUERQUE, 2007, p. 11).

Os aspectos relacionados à forma de tratamento da alfabetização como "habilidade de codificação e decodificação" causaram frustação no início do século XX, nas experiências vivenciadas em salas de aulas brasileiras, como apresentado por Albuquerque (2007), uma vez que os professores se utilizavam de trabalhos de cópia e memorização e do uso das chamadas "cartas de ABC".

Uma compreensão do conceito de alfabetização é bastante pertinente para este estudo, e está alicerçado na perspectiva de Morais e Oliveira (2015), os quais afirmam que:

> Alfabetizar significa apropriar-se do código alfabético, ser capaz de usar as regras do código para identificar as palavras e associá-las com o seu sentido. Alfabetizar inclui o ensino explícito de algumas habilidades: o conhecimento das letras; habilidades fonológicas - especialmente a consciência dos fonemas; e habilidades de decodificação fonológica, ou seja, o mapeamento dos fonemas em grafemas. A compreensão do que se lê decorre da capacidade de compreensão oral, que antecede o processo de alfabetização e lhe é totalmente independente (MORAES; OLIVEIRA, 2015, p. 7-8).

A apropriação da leitura e da escrita alfabética e o uso dessas linguagens nos diversos contextos sociais são evidências da capacidade alfabetizadora adquirida pela criança, uma vez que, caso o aluno consiga manter uma relação de consciência dos fonemas de sua língua, além disso consegue representa-los graficamente, já lhe dá garantia de ampliação da sua capacidade cognitiva da linguagem.

A alfabetização trouxe possibilidades para aqueles que não tinham nenhuma dificuldade de interpretação dos signos linguísticos, não obstante causou uma problemática que foi criada na década de 80, devido ao surgimento do conceito de analfabetismo funcional, termo que caracteriza aquelas pessoas desprovidas da capacidade de codificação e decodificação do uso da escrita em diversos contextos sociais, em conformidade com o que diz Albuquerque (2007).

Diferentemente de outros saberes, sabe-se que a alfabetização, na maioria das vezes, realiza-se em espaços destinados para isso, com profissionais capacitados e que se utilizem de uma sistemática ideal para a decodificação do código alfabético.

É na visão de Tfoni (2006) que a alfabetização ganha duas formas distintas, uma apresentada pela autora como um processo adquirido individualmente, conforme a

aquisição de suas leituras e escritas, a outra como representação e decodificação dos objetos da natureza.

Dessa maneira, taxar a alfabetização como uma prática de caráter finito e acabado é menosprezar a evolução linguística inerente aos seres, uma vez que esse processo perpassa todas as fases da vida humana e está estritamente ligado ao seu desenvolvimento social.

Portanto, entende-se que o trabalho do professor deve ultrapassar as barreiras da leitura e da escrita vistas até mesmo como instrumentos tecnológicos e representadas também na folha do papel, visto que se deve contribuir para o desenvolvimento dos alunos em todas as suas dimensões, e dar a ele suporte para que possam auferir leitura críticas nas relações sociais do mundo moderno.

3 I O PROGRAMA ALFA E BETO

Criado pelo psicólogo e estudioso de assuntos educacionais João Batista Araújo e Oliveira, o Instituto Alfa e Beto (IAB) foi inaugurado no ano de 2006, entretanto, somente em 2008, com a divulgação de uns resultados de testagem, houve destaque do instituto por alcançar o maior índice de acertos em uma prova envolvendo conhecimentos de leitura e escrita no "Projeto piloto para alfabetização de crianças aos seis anos", aplicado a seiscentas turmas de 1º ano durante o ano de 2007, conforme se verifica em Camini (2010).

O programa foi estruturado com o objetivo de melhorar o processo de ensino e aprendizagem, com vistas em ajudar alunos com deficiências relacionadas ao desenvolvimento de habilidades e competências esperadas para a fase de alfabetização. Baseia-se em estudos da Psicologia Cognitiva da Leitura, cujos resultados fundamentam-se na compreensão dos processos referentes à aquisição da linguagem.

O objetivo do programa gira em torno de garantir que todos os alunos adquiram domínio do nível básico de fluência da leitura e da escrita, as quais aumentam as chances de avançar com sucesso na vida escolar e concluir os estudos na idade certa.

Além de principiar os seus estudos, mencionando que há um equívoco em relação ao processo de alfabetização, a qual aduz que ler não é sinônimo de compreender (para ele o ato de ler é a capacidade de identificar automaticamente as palavras), Oliveira (2004) introduz assim na obra citada:

> A maioria dos leitores vai se surpreender com os conceitos, informações e implicações apresentados neste livro. Eles se contrapõem, quase que frontalmente, ao que é veiculado em documentos oficiais como os PCNs de Alfabetização [...], em livros e publicações disponíveis nas bibliotecas universitárias e usadas em cursos de formação e de capacitação de alfabetizadores (OLIVEIRA, 2004, p.13).

O autor justifica uma prévia reação dos leitores da sua obra por conta do nosso país não ter familiaridade com alguns conceitos abordados no seu estudo, e que "[...] os métodos

fônicos são usados em praticamente todos os países de língua alfabética da Europa e em todos os países de língua inglesa ao redor do mundo" (OLIVEIRA, 2004, p. 59).

Vale ressaltar que, o programa em estudo possui características que enfatizam o ensino na relação entre os sons e as letras e a reflexão sistemática e organizada sobre esses sons.

Os conceitos ora apresentados do *site* oficial do IAB são de grande importância para a compreensão de algumas concepções que são abordadas nos manuais para professores, facilitando a sua familiaridade com o programa, no objetivo de ajudar o docente em sua prática.

4 | MATERIAL DIDÁTICO DO IAB ADOTA PELO CMEI – MENINO JESUS

Dentre os diversos materiais disponíveis no site de vendas do IAB *(www.alfaebetosolucoes.org.br)*, os quais são distribuídos nestas categorias: didáticos (73), paradidáticos (75), literatura infantil (88), professores e gestores (22) e jogos digitais e softwares (4), seis destes livros fazem parte do material didático adotado pela escola pesquisada, são estes:

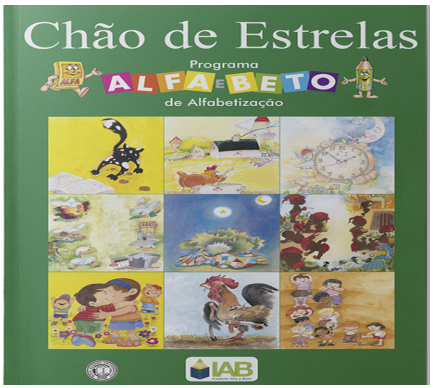

Figura 1 – Livro Chão de Estrela (Livro Gigante)

Fonte: *www.alfaebetosolucoes.org.br*

O formato gigante do livro Chão de Estrela estimula adultos e crianças a se sentarem no chão, deixando-se fascinar pela magia das histórias e ilustrações. Feitos para a leitura compartilhada – em casa ou na escola – os livros gigantes começam a ser usados na primeira infância e se estendem até o início do processo de alfabetização.

Chão de Estrelas inclui 20 textos ricamente ilustrados e tem três funções principais: desenvolver habilidades no manuseio de livros; desenvolver vocabulário, atitudes e comportamentos necessários ao trabalho escolar; desenvolver a consciência fonêmica.

Muitas leituras também proporcionam o desenvolvimento de outras atividades como contagem, música, dança, canto ou exploração do folclore (OLIVEIRA, 2010b).

O livro ora apresentado está disponível em unidade para cada turma na escola pesquisada, no qual ilustra estórias infantis correspondente a cada atividade semanal estudada no “Meu Livro de Atividades” (Figura 3). Como forma de auxiliar nas atividades lúdicas dos alunos, tal livro possui um Manual do Professor.

Figura 2 – Chão de Estrela (Manual do Professor)

Fonte: *www.alfaebetosolucoes.org.br*

O Manual do Professor do Chão de Estrelas traz orientações claras e precisas sobre como explorar as 20 leituras do livro, as quais têm três funções principais: (1) desenvolver habilidades no manuseio de livros; (2) desenvolver vocabulário, atitudes e comportamentos necessários ao trabalho escolar e (3) desenvolver a consciência fonêmica – habilidades preparatórias essenciais para o processo de alfabetização (OLIVEIRA, 2010b).

Outros livros adotados naquele Centro Municipal de Educação Infantil são aqueles intitulados de Meu Livro de Atividades, estes correspondem a uma coleção de livros que se destina a crianças de cinco anos de idade, tipicamente matriculadas em turmas de Pré-II (em dois volumes). Trata-se de um recurso riquíssimo para desenvolver todas as habilidades que devem integrar um currículo de pré-escola.

Os dois livros desta coleção contêm 480 atividades. Cada página corresponde a algumas horas de atividade: tarefas que precedem a leitura, a leitura em si, tarefas posteriores à leitura, orientações para a execução das atividades. Além disso, há sugestão de atividades adicionais para crianças que precisam de ajuda e também para crianças que respondem a desafios mais avançados.

Os livros são para uso individual do aluno, no entanto, na escola pesquisada, só podem ser usados os seus livros em sala de aula e as atividades são feitas após explicação da professora alfabetizadora.

Outra particularidade encontrada no CMEI – Menino Jesus foi a unificação da coleção Meu Livro de Atividades, que são utilizados tanto para as turmas de Pré-I, como para as de Pré-II (o primeiro volume é utilizado no primeiro semestre e o segundo no segundo semestre), no entanto, sabe-se que, para aquela turma há outra coleção destinada e adequada àquela faixa etária.

Figura 3 – Meu Livro de Atividades (Pré-II)

Fonte: *www.alfaebetosolucoes.org.br*

Um livro destinado para a abertura da imaginação da criança por meio das cores é o Meus Primeiros Traços. Trata-se de uma obra de arte voltada para introduzir a arte na pré-escola. O livro convida a criança a explorar o mundo e descobrir nele as formas e cores.

Figura 4 – Meus Primeiros Traços

Fonte: *www.alfaebetosolucoes.org.br*

Tal livro contém 43 atividades articuladas em uma estrutura e sequência adequada para ajudar a criança a compreender os conceitos básicos de linhas, formas e cores necessários para produzir e analisar uma obra de arte. As atividades estimulam a imaginação da criança e a levam a interagir com os estímulos já presentes no livro, participando da criação de uma história ou de uma atividade.

Abrindo a seção de livros de atividades que podem ser levados para as casas dos alunos, já que neles contêm atividades para serem resolvidas extras-classe, vejamos os livros Grafismo e Caligrafia:

Figura 5 – Livro Grafismo e Caligrafia – Letras de Forma

Fonte: *www.alfaebetosolucoes.org.br*

Figura 6 – Livro Grafismo e Caligrafia – Letras Cursivas

Fonte: *www.alfaebetosolucoes.org.br*

A coleção Grafismo e Caligrafia é composta de três livros e constitui um programa completo de desenvolvimento das habilidades da escrita de letras de forma e cursiva. É indicado para crianças a partir de 6 anos de idade e pode ser utilizado em escolas, em casa ou em atividades recreativas.

Dessa forma, mesmo sabendo da composição dessa coleção, o centro analisado não adotou todos os livros, visto que não se viu a professora utilizar um livro que se trata da parte introdutória do grafismo.

Mesmo assim, é bom se que ressalte das características dos livros adotados, tendo em vista que o Letras de Forma tem como objetivo iniciar o desenvolvimento da escrita das letras de fôrma e o Letras Cursiva tem como objetivo iniciar o desenvolvimento da escrita da letra cursiva. Assim, essa coleção pretende recuperar e fortalecer a tradição do cuidado com a escrita, oferecendo às crianças em idade pré-escolar e de alfabetização uma forma lúdica e atrativa de aprender a escrever de modo claro, legível e fluente.

Por fim, outro manual utilizado naquela escola é o de consciência fonêmica. Constitui-se de orientações didáticas destinam a professores de pré-escola e séries iniciais (alfabetização). Ele apresenta um conjunto de atividades lúdicas para desenvolver a consciência fonêmica, isto é, para ajudar as crianças a entenderam a relação entre os fonemas e grafemas.

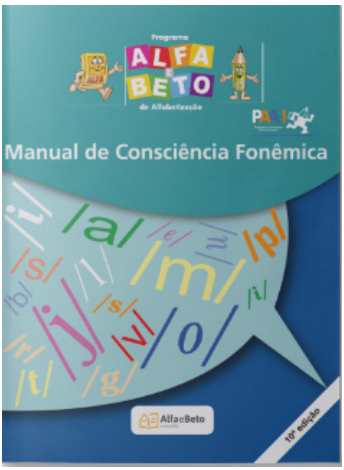

Figura 7 – Manual de Consciência Fonêmica

Fonte: *www.alfaebetosolucoes.org.br*

A proposta pedagógica do Programa Alfa e Beto de Alfabetização – e também de Língua Portuguesa – tem como base a dualidade aprender a ler e ler para aprender. Durante o processo de alfabetização, o componente "aprender a ler" é desenvolvido mais fortemente. Para isso, os materiais ajudam a criança a avançar em três aspectos fundamentais:

> 1- **Aquisição do princípio alfabético** – ser capaz de entender que as letras representam os sons da fala e que a palavra é uma forma de representação

> dos objetos ou ideias, embora diferente de desenhos ou outros símbolos; 2- **Decodificação** – aprender que o código alfabético representa os fonemas da língua por meio de grafemas – letras individuais ou dígrafos. A criança passa a identificar o valor sonoro da letra e usar esse conhecimento para "decifrar" ou "decodificar" o que está escrito; 3- **Fluência de leitura** – depois de decodificar, a criança passa a reconhecer palavras automaticamente e ler com fluência (OLIVEIRA, 2010a, p. 5 – grifos nosso).

Em análise, fica claro que, o manual citado não vai tratar de todos os desafios do alfabetizar, mas do primeiro – o princípio alfabético -, já que é papel da consciência fonêmica fazer com que o aluno seja capaz de identificar os segmentos de som formadores da palavra, segmentos estes menores e componentes de uma sílaba.

No próximo tópico será estudado, de forma mais detalhada, sobre em que nível de consciência este estudo está alicerçado.

5 I CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA OU CONSCIÊNCIA FONÊMICA: UMA RELAÇÃO CONCEITUAL

Sempre que se estuda o termo consciência fonêmica gera uma dúvida conceitual em relação a outro termo de definições parecida, que é o da consciência fonológica.

Para título de registro, os estudos sobre a consciência fonológica, segundo os achados de Soares (2018), surgiram a partir da necessidade de se separar, durante o processo de aquisição da língua oral da criança, a dicotomia do signo linguístico já definido no século XX pelos estudos de Ferdinand de Saussure, o que ele chamou de significante e significado.

Foi a partir dos meados de 1970 que se evidenciou a importância da compreensão dessa relação apresentada, no objetivo de se chegar ao princípio alfabético, por meio do desenvolvimento da habilidade das cadeias sonoras da fala a seu conteúdo semântico, para que se possa segmentar a palavra falada a seus constituintes sonoros. (SOARES, 2018).

Em primeira análise, a **consciência fonológica** possibilita a reflexão sobre os sons da fala, o julgamento e a manipulação da estrutura sonora das palavras. Mediante tal consciência, identifica-se palavras que rimam, começam ou terminam com os mesmos sons e são capazes de manipular a estrutura sonora para a formação de novas palavras.

Por isso, na visão de Moojen *et al.* (2003):

> A consciência fonológica envolve o reconhecimento pelo indivíduo de que as palavras são formadas por diferentes sons que podem ser manipulados, abrangendo não só a capacidade de reflexão (constatar e comparar), mas também a de operação com fonemas, sílabas, rimas e aliterações (contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor) (MOOJEN *et al.*, 2003, p. 11).

Fica clara a abrangência da capacidade de reflexão da linguagem no concernente à aquisição da consciência fonológica, que gira em torno de refletir e operar os diversos níveis de complexidade linguística (consciência de rimas e aliterações, consciência de sílabas e consciência de fonemas), facilitando, assim, no processo de leitura e escrita alfabética, além de ajudar na apreensão de competências futuras para a compreensão e para a capacidade da criança de produzir textos.

Em segunda análise, a consciência fonêmica corresponde a um dos níveis da consciência fonológica, aquele que permite a identificação que as palavras são compostas por fonemas, ou seja, pelas menores unidades de som que podem mudar o significado de uma palavra.

Diante do exposto, enquanto a consciência fonêmica tem limitação de estudar apenas um nível da complexidade linguística: a relação entre som e letra, por outro a consciência fonológica designa a segmentação de todos os níveis da fala: a palavra, as rimas e aliterações, as sílabas e os elementos intrassilábicos, os fonemas. (SOARES, 2018).

É mediante a consciência fonêmica que o indivíduo se torna capaz de fazer a leitura dos sons das palavras, conhecendo as letras e seus respectivos significados, o que leva a uma prática decodificadora das coisas e de sua construção como indivíduo social.

Para Oliveira (2010a), o aluno que adquire esse tipo de consciência não pensa que as palavras são desenhos, evitando que as palavras sejam decoradas. É somente por meio da consciência a respeito dos fonemas que se permite adquirir o princípio alfabético, um largo passo para o sucesso no processo de alfabetização.

Nessa espreita, para que esse processo seja direcionado ao aluno de forma clara e satisfatória, o professor alfabetizador precisa seguir alguns padrões, estes determinados pelo Programa Alfa e Beto, que faz um planejamento semanal dos fonemas e dos exercícios a serem trabalhados.

Nesse programa o processo de alfabetização proposto consiste em fazer com que a criança entenda:

> [...] que a palavra é formada por letras, e que cada letra tem um valor sonoro. Ou seja, que existe uma correspondência entre sons e letras, entre fonemas e grafemas. Se muda a letra, muda o som e muda a palavra. Isso se chama descobrir o princípio alfabético. (OLIVEIRA, 2011, p. 21-22).

No programa em análise, mediante o auxílio de pesquisas sobre a alfabetização, que a consciência fonêmica capacita as crianças a lerem as palavras de forma compreensiva, além de ajuda-las a escreverem corretamente. Para Oliveira (2008), essa consciência consiste na decodificação dos sons pertencentes à palavra, pois se trata da capacidade utilitária de pensar e brincar com os sons e acrescer a eles o valor mental correspondente a sua palavra.

6 | ANÁLISE DE DADOS

Nesta pesquisa o *corpus* é composto por uma amostra de quatro professoras graduadas em pedagogia que lecionam em turmas do Pré-I ao 1° ano do CMEI – Menino Jesus, uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Teresina. Essas professoras, conforme questionário fechado aplicado, possuem um tempo em sala de aula, atuando no Programa Alfa e Beto, entre três anos e cinco anos, os quais são suficientes para a formação de pelo menos uma turma de alfabetização.

Dentre as quatro professoras inseridas na amostra, duas delas se mostraram insatisfeitas como os níveis de desenvolvimento e com os resultados do programa, com as capacitações e exigências impostas pela secretaria; uma se mostrou indiferente e outra satisfeita com as diretrizes ofertadas pelo IAB.

Sabe-se que, o programa em estudo possui uma metodologia fechada que direciona o professor a cumprir tarefas estipuladas tanto pelo programa, como pela secretaria em que o docente esteja vinculado, por meio de capacitações, assim, foi perguntado às professoras quais seriam as suas opiniões quanto a relação existente entre o tripé: programa, Secretaria Municipal de Educação (Semec) e professor, vejamos algumas respostas:

Professora A - Pré-I e Pré-II:

> Pode ser que o programa dê certo em outras realidades. Eles fazem simulações em salas com dez crianças, nossa realidade é vinte e cinco, lá as crianças são treinadas, as nossas indisciplinadas. Da forma que, a Semec nos apresenta ainda o que é pior, pois o material não é compatível com a idade das crianças, muitas vezes, no fim do ano, a Semec nos cobra um resultado que, se seguirmos somente o programa, não atingiremos, e mesmo sem o programa nos dar abertura de nada, temos que inserirmos outras atividades para que as crianças alcancem o objetivo proposto pela secretaria.

Professora B - Pré-I e 1º ano:

> Da forma como é colocado, o programa deixa a aula mecanizada, e nós professores sabemos que toda turma é heterogênea e os alunos têm seu tempo de aprendizado que nunca é igual. E o sistema (Semec) impõe tudo de forma mecanizada, com o intuito de resultados a qualquer custo, e sabemos que trabalhar com criança não pode ser dessa forma.

Conforme a visão das professoras mencionadas, a forma como programa é imposto para elas se torna inadequado à realidade dos alunos em sala de aula, e isso se dá pela incompatibilidade e rigidez do material fornecido, fazendo com que produzam resultados manipulados.

Na visão de Fontana (2010), os materiais didáticos do Programa IAB levam os alunos a treinar, tracejar e decodificar. Nessa perspectiva, as aulas mostram-se prontas e acabadas, em que as atividades são realizadas em horários determinados, isso tem como objetivo levar os alunos a serem alfabetizados mediante o método fônico, na repetição de sons e de palavras totalmente fora de contexto.

As professoras foram questionadas sobre o êxodo ou fracasso na alfabetização de alunos, após ministrarem nos três níveis escolares e obedecendo a todas as diretrizes do programa.

Dessa forma, percebeu-se que, aquelas que se mostraram insatisfeitas com o programa foram categóricas em dizer que não há possibilidade de alfabetizar apenas utilizando as metodologias já divulgadas; a que se mostrou indiferente afirmou que "nem sempre" se alfabetiza e a que se mostrou satisfeita disse que "sim", que seria possível, mesmo por meio de adaptações. É bom lembrar que todas as professoras utilizam outros métodos, metodologias e matérias que possam auxiliá-las em suas aulas.

Sobre a possiblidade de se alfabetização no programa em estudo, vejamos esta resposta:

Professora C - Pré-II:

> Não. Porque o processo de alfabetização é complexo e vai além dos livros (letras/números). É imprescindível inserir atividade lúdicas (música e movimento) na rotina escolar da educação infantil, para desenvolver as habilidades psicomotoras que precedem a leitura e a escrita.

Nessa visão apresentada, um aspecto de suma importância mencionado por essa professora, trata-se da aplicabilidade da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem, já que o lúdico proporciona a abertura para o conhecimento, pois é com as brincadeiras que as crianças se sentem motivadas para aprender, o que torna essa trajetória até mesmo imperceptível e de troca contínua quando aplicada ao brincar.

Antes de se fazer o uso do método de ludicidade, o professor deve buscar algum conhecimento, observando o ambiente, a realidade e usando sempre de muita criatividade.

Muitos professores se mantêm na inércia de não aplicar o lúdico em suas aulas, não porque falte material adequado para tal situação, mas por conta do seu grau mínimo de criatividade. Por isso que Schultz, Muller e Domingues (2006) afirmam:

> Uma proposta lúdico-educativa torna-se um desafio à prática do professor, pois além de selecionar, preparar, planejar e aplicar os jogos precisa participar no decorrer do jogo, se necessário jogar, brincar com as crianças, mas sempre observando, no desenrolar, as interações e trocas de saberes entre eles (SCHULTZ; MULLER; DOMINGUES, 2006, p. 5).

Durante estas análises, observou-se a presença de alguns fantoches em sala de aula, entretanto não houve interesse da professora pesquisada em utilizar de sua criatividade ou do material já existente, mesmo que considere primordial o uso do lúdico na rotina de crianças da educação infantil.

Dois conceitos já teorizados neste trabalho foram apresentados nas entrevistas, um sobre o entendimento do que vem a ser o processo de alfabetização, e outro sobre os métodos de alfabetização, estas são as respostas:

Professora A - Pré-I e Pré-II: “alfabetização é o objetivo alcançado na área de leitura, escrita e significado das palavras. Os métodos são os meios para atingir esse objetivo”.

Professora B - Pré-I e 1º ano: “alfabetização é o processo de aprendizagem no que diz respeito à leitura e escrita. Os métodos de alfabetização são os meios para conseguir alcançar o objetivo principal que é ler e escrever’.

Professora C - Pré-II: “processo que desenvolve a habilidade de ler e escrever de maneira adequada e utilizar como código de comunicação com o meio. Conjunto de estratégias utilizadas na construção do processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita.

Professora D – 1º ano: “é o processo de aprendizagem que permite ao indivíduo adquirir habilidades de leitura, escrita. Os métodos são formas que permitem adquirir tais conhecimentos”.

Observou-se a similaridade dos conceitos apresentados, com exceção da professora A que vai mais além de não relacionar o processo de alfabetização somente a leitura e a escrita, mas adentra ao nível do significado, ou seja, no nível da compreensão.

Em crítica aos PCNs, Oliveira (2005, p. 376) menciona a respeito da fuga desse documento em definir o que seria a alfabetização, e quando o faz, “confundem leitura com compreensão, escrita com produção de textos”. Para esse autor, ler significa identificar automaticamente as palavras, enquanto escrever significa representar os sons da fala e “ambas envolvem a capacidade de decodificar fonemas em grafemas e vice-versa” (OLIVEIRA, 2005, p. 377).

Assim, Oliveira (2005) compreende que:

> O aluno, mesmo depois de ser considerado alfabetizado, ainda precisa e pode desenvolver fluência de leitura e escrita. Também precisará desenvolver sua capacidade ortográfica – que são competências próprias da alfabetização. Mas já alcançou um nível básico que lhe permite funcionar numa segunda série, ou seja, usar a leitura e escrita para aprender – ao invés de aprender a ler e escrever. O processo da alfabetização, como tal tem princípio, meio e fim: não é um processo permanente. E portanto pode ser avaliado de forma precisa. **Já a compreensão e a capacidade de produção de texto são competências que nem começam nem terminam na escola.** Antes da escola e ao longo da vida aumentamos nossa capacidade de compreender e escrever em função do desenvolvimento de nossa capacidade mental e dos conhecimentos que adquirimos sobre os vários assuntos sobre os quais lemos ou escrevemos (OLIVEIRA, 2005, p. 380 – grifos nosso).

Concordamos com Oliveira (2005) quando menciona sobre o nível de compreensão e de produção de textos estão além do processo de alfabetização escolar, uma vez que o término desse período não dá direto à criança de decodificar todas as palavras de uma língua ou de texto em grau maior de complexidade, impedindo a compreensão por falta de fluência.

Foi unanimidade pelas professoras pesquisadas em relatar que o método fônico surte efeito positivo e é confiável, todavia deve haver mudanças no programa e adequações à realidade escolar, além disso as exigências da secretaria fazem com que hajam reclamações e desmotivações quando ao melhoramento do ensino e da aprendizagem.

Portanto, nenhum método é autossuficiente no processo de aquisição da leitura e da escrita, por isso é necessário que os profissionais que atuam nessa área sejam capazes de mesclar as teorias aprendidas e utilizá-las, em conjunto, para criar uma forma eficaz de alfabetização, no entanto isso só será possível em meio a uma trajetória de erros, mas que moldará a prática futura para um bem-comum: uma alfabetização que surtam os efeitos desejados a crianças em idade correta.

7 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conformidade com o que foi analisado nas respostas das professoras alfabetizadoras quanto participantes do Programa Alfa e Beto, percebe-se da necessidade de trabalhar a perspectiva do método fônico para a aquisição da consciência fonêmica e outros métodos paralelos como o de silabação, soletração e ludicidade.

Em virtude disso, é de crucial importância que professores alfabetizadores compreendam melhor e saibam construir a aprendizagem durante o seu fazer docente, buscando não somente criticar o que há de mais frágil em um método A ou B, ou ainda taxá-los de tradicionais ou em desuso, mas buscar extrair o que há de melhor e de mais usual para a sua realidade em sala de aula quando à sua sistematização metodológica, independente da teorização do método.

A limitação do Programa Alfa e Beto foi bem explicada nos seus materiais didáticos idealizados pelo fundado do IAB que, tendo plena consciência quanto à aplicabilidade de sua literatura, não hesitou de informar nos manuais que a consciência fonêmica não consegue levar a criança a um grau elevado do nível de compreensão e de produção de textos da sua língua, não obstante foi relatado sobre a aquisição do princípio alfabético, já que a alfabetização consiste em um processo que diverge da vida escolar e pode perdurar até o aluno adquirir essas habilidades linguísticas.

Por fim, a contribuição do programa em estudo é incontestável, visto que os alunos participantes da escola pesquisada possuem um grau mais elevado de consciência fonêmica que os fazem distinguir com facilidade da relação existente entre o som e o grafema. Todavia, tal programa deve adequar ainda mais as suas metodologias à realidade dos alunos, ao contexto no qual estão inseridos, na promoção de atividade que sejam mais prazerosas e permitam o despertar da curiosidade e da criatividade dos alunos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C. de. Conceituando alfabetização e letramento. *In*: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (org.). **Alfabetização e letramento:** conceitos e relação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-21.

CAMINI, P. Normalizando as escritas infantis: a caligrafia do alfa e beto. **Revista Travessias**. v. 4, n. 2, p. 1-19, 2010. Disponível em: http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/4113/3276. Acesso em: 05 jun. 2020.

FONTANA, C. R. D. **Diferentes propostas de alfabetização:** um olhar crítico. 2010 Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, São Leopoldo, 2010. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/35816/000815460.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 jun. 2020.

KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

MOOJEN, S. *et al*. **Consciência fonológica:** instrumento de avaliação sequencial – CONFIAS. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MORAES, J. J.; OLIVEIRA, J. B. A. **Alfabetização: em que consiste, como avaliar**. Brasília*:* Instituto Alfa e Beto*,* 2015.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Alfabetização e letramento: o que são? Como se relacionam? Como alfabetizar letrando? *In*: ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. **Alfabetizando jovens e adultos letrados:** outro olhar sobre a educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 59-76.

MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. *In*: SEMINÁRIO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE, 2006, Brasília. **Anais eletrônicos.** Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, 2006. Conferência. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 09 jun. 2020.

OLIVEIRA, J. B. A. **Alfabetização de crianças e adultos:** novos parâmetros. 5. ed. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2004.

OLIVEIRA, J. B. A. Avaliação em alfabetização. **Página Aberta**. v. 13, n. 48, p. 375-382, jul./set. 2005. Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n48/27556.pdf. Acesso em: 5 jul. 2020.

OLIVEIRA, J. B. A. **ABC do alfabetizador**. 7. ed. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2008.

OLIVEIRA, J. B. A. **Manual de consciência fonêmica.** 10. ed. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2010a.

OLIVEIRA, J. B. A. **Programa alfa e beto pré-escola:** chão de estrela: manual do professor**.** 9. ed. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2010b.

OLIVEIRA, J. B. A. **Manual de orientação do programa alfa e beto.** 10. ed. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2011.

SCHULTZ, S.; MULLER, C.; DOMINGUES, A. A ludicidade e as suas contribuições na escola. **Jornada e Educação.** Centro Universitário Franciscano. v. 87, p. C3, 2006. Disponível em: http://unifra.br/eventos/jornadaeducacao2006/2006/pdf/artigos/pedagogia/A%20LUDICIDADE%20E%20SUAS%20CONTRIBUI%C3%87%C3%95ES%20NA%20ESCOLA.pdf. Acesso em: 9 jun. 2020.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento, caminhos e descaminhos**. São Paulo: Pátio, 2003.

SOARES, M. **Alfabetização:** a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2018.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CAPÍTULO 14

A EXPERIÊNCIA FORMATIVA DA ATIVIDADE DE PESQUISA NO PARFOR E AS DIFICULDADES ENCONTRADAS NA INSERÇÃO DE TRABALHOS COM PERIÓDICOS

Data de aceite: 04/01/2021
Data de submissão: 28/09/2020

Aline de Carvalho Moura
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ/IM
Rio de Janeiro
http://lattes.cnpq.br/9092581029501852

Joyce da Costa Lima
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ/IM
Belford Roxo
http://lattes.cnpq.br/2500089848083801

RESUMO: O objetivo deste trabalho é apresentar a experiência formativa do processo de realização da atividade de pesquisa na disciplina de Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão (NEPE), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), no Instituto Multidisciplinar (IM), com o intuito de contextualizar as relações que se estabelecem, ao mesmo tempo, no processo de formação docente e no processo de formação do pesquisador. Metodologicamente, o trabalho abordou algumas experiências formativas dos alunos de NEPE V, através da utilização de trabalhos com periódicos do campo da educação, na tentativa de uma maior aproximação com a leitura e a escrita de trabalhos acadêmicos e publicações na área. Além disso, foi pedido como atividade de fim de período a submissão de um artigo para algum periódico da área, onde poderiam realizar individualmente ou em grupos para que realizassem o exercício de pesquisa com a inserção de periódicos. Como considerações, pode-se perceber a enorme dificuldade no exercício da pesquisa, em especial, no que diz respeito ao processo de escrita de material acadêmico e submissão, levando-se em conta a pouca oferta de periódicos voltados à publicação discente ainda em formação.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa, Atividade formativa, Parfor, Periódico, Educação.

THE FORMATIVE EXPERIENCE OF RESEARCH ACTIVITY IN PARFOR AND THE DIFFICULTIES FOUND IN THE INSERTION OF JOBS WITH JOURNALS

ABSTRACT: The objective of this paper is to present the formative experience of the process of carrying out the research activity in the discipline of Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão (NEPE), from the Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), at the Instituto Multidisciplinar (IM), in order to contextualize the relationships that are established, at the same time, in the teacher training process and in the researcher training process. Methodologically, the work approached some formative experiences of NEPE V students, through the use of works with journals in the field of education, in an attempt to get closer to the reading and writing of academic works and publications in the area. In addition, it was requested as an end-of-period activity to submit an article to some periodical in the area, where they could do it individually or in groups so that they could carry out the research exercise with the inclusion of journals. As considerations, one can perceive the enormous difficulty in the

exercise of research, especially with regard to the process of writing academic material and submission, taking into account the little offer of journals aimed at student publication still in formation.
KEYWORDS: Research, Formative activity, Parfor, Journal, Education.

1 I INTRODUÇÃO

A fim de afirmarmos a importância da atividade de pesquisa nos cursos de formação de professores, este trabalho tem como objetivo apresentar a experiência formativa do processo de realização da atividade de pesquisa na disciplina de Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão (NEPE), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), no Instituto Multidisciplinar (IM), com o intuito de contextualizar as relações que se estabelecem, ao mesmo tempo, no processo de formação docente e no processo de formação do pesquisador.

A disciplina de NEPE é oferecida aos cursos de licenciatura e pedagogia na UFRRJ, englobando tanto os alunos do Sistema de Seleção Unificada (SISU), quanto os alunos do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). Para este trabalho, optamos por apresentar a dinâmica de trabalho relacionada à pesquisa desenvolvida no Parfor, cuja proposta vincula-se à formação do professor pesquisador.

A partir da problemática apresentada neste trabalho - de que forma a atividade de pesquisa contribui para o processo de formação do professor pesquisador no Parfor - este texto traz a dinâmica de trabalho da turma de NEPE V/Parfor, do curso de Pedagogia do IM/Nova Iguaçu, da UFRRJ, bem como apresenta suas temáticas de pesquisa para o futuro trabalho monográfico, os debates realizados na disciplina ao longo do semestre 2019/1 e o direcionamento para a conclusão da disciplina.

2 I PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Na tentativa de uma aproximação dos cursos de graduação com a dinâmica de produção intelectual que emanam das necessidades acadêmico-mercadológicas das instituições de educação superior, que hoje, marcam em especial os cursos de pós-graduação, a disciplina de NEPE V/Parfor, tem como objetivo auxiliar no processo de elaboração do projeto de pesquisa, destacando a importância das discussões teórico-metodológicas no campo da educação, bem como da estrutura de apresentação do trabalho acadêmico-científico. Nesse sentido, para atender as dinâmicas institucionais, as atividades do semestre foram divididas em aulas presenciais e atividades de discussão de textos na Plataforma do Sigaa da UFRRJ.

Uma das unidades do conteúdo programático da disciplina NEPE V/Parfor, é a importância do trabalho com periódicos. Dessa maneira, além de alguns textos sobre o uso de periódicos e suas implicações na produção do conhecimento em educação, trabalhados

em atividades de discussão na Plataforma do Sigaa da UFRRJ, foi realizado um grupo de conversas sobre o trabalho com periódicos, onde foi apresentada parte da história sobre o surgimento do periódico, suas relações com a produção do conhecimento e as implicações positivas e negativas que são discutidas sobre os mecanismos de produtividade onde esses periódicos estão inseridos.

Além disso, foi apresentado um passo a passo sobre como ter acesso a periódicos específicos, significados e significâncias sobre a Qualificação do periódico e como fazer para submeter um artigo científico para determinado periódico, passando desde instruções técnicas básicas até a escolha do periódico próprio para cada pesquisa.

Dentre as atividades, foram realizadas duas palestras que traziam como objeto a própria pesquisa educacional, sendo a primeira ministrada pela Prof.ª Dr.ª Rosa Maria Corrêa das Neves (Fiocruz), cujo título foi *O panorama da pesquisa educacional no Brasil*, e a segunda, ministrada pela Prof.ª Dr.ª Siomara Borba, com o título *Questões teórico-metodológicas da pesquisa em educação*.

Considerando o grupo de 24 alunos, sendo 22 mulheres e 2 homens, todos com experiência docente de sala de aula, os objetos de pesquisa, com exceção de dois projetos que trabalhavam com as questões étnico-raciais e juventude, todos as outros objetos de pesquisa abordavam alguma questão sobre a Educação Infantil e séries iniciais. Dentre as temáticas sugeridas nos projetos, apareceram com maior destaque as questões sobre: formação docente; avaliação da aprendizagem; currículo; infância; orientação educacional e processos formativos.

Como produto da disciplina, os alunos precisam realizar um exercício de submissão para periódicos da área, ou seja, além da construção de um artigo em conjunto com os orientadores, os alunos precisaram enviar seus escritos para um periódico, precisando entregar, juntamente, com o artigo elaborado, uma carta ou e-mail de confirmação de submissão de artigo. Essa atividade foi desenvolvida com o intuito de aproximar os alunos da vida acadêmica produtiva, para além da prática.

Importante salientar que os artigos precisavam ser submetidos para publicação em algum periódico da área da educação, independente da Qualificação da revista, ou da aceitação do artigo. Os artigos foram submetidos aos periódicos, além de serem encaminhados para a professora da disciplina.

3 | A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM PERIÓDICOS

A pesquisa em periódicos tem se constituído em um dos mais utilizados e reconhecidos meios de comunicação, principalmente entre pesquisadores e seus pares, não só da pesquisa, mas também das atividades científicas como um todo (ALVARENGA, 1996). Acrescenta-se ainda, o papel de validação e hierarquização do cientista, visto que o periódico como meio institucional possui regras, valores e recompensas relacionadas à produção e publicização (MOURA, 2017).

Considerado um importante, valioso e privilegiado meio de divulgar informações científicas, o periódico cumpre funções de registro oficial público da informação, além de definir e legitimar novas disciplinas e campos de estudos, constituindo-se em um espaço para institucionalização do conhecimento e avanço de suas fronteiras. Além disso, funciona como um veículo de comunicação entre os pares, pois permite ascensão do cientista para efeito de promoção, reconhecimento e conquista de poder em seu meio (MIRANDA e PEREIRA, 1996).

4 I A INSERÇÃO DA ATIVIDADE DE PESQUISA EM PERIÓDICOS NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para Cardoso (1996), o desenvolvimento científico não resulta apenas do movimento de construção interna da própria ciência, mas também de condições histórico-sociais, as quais afetam a institucionalização da pesquisa e a formação do pesquisador. Além disso, influenciam a mentalidade do cientista e interferem na identificação dos problemas a serem pesquisados.

Importante afirmar que, na perspectiva abordada neste trabalho, sem pesquisa não se faz ciência. Entretanto, não basta fazer pesquisa para estar fazendo ciência. “A ciência madura e consistente se mede pelo alcance teórico da sua pesquisa. A finalidade da ciência é explicar a realidade, o que já desqualifica a pesquisa pela pesquisa, bem como o pensamento especulativo” (CARDOSO, 1996, p. 97).

Partindo da compreensão de que a pesquisa advém de um trabalho teórico crítico realizado como uma atividade do pensamento, pois inicia-se a partir de um problema construído teoricamente, mesmo que apreendido de um fenômeno da realidade, vimos a preocupação com a forma como a pesquisa vem sendo desenvolvida nos cursos de formação de professores, em especial no Parfor, pois trata-se de alunos que já vivenciam o fenômeno educacional, tendo algumas dificuldades na construção de seus problemas de pesquisa para além de respostas imediatas às questões escolares. De acordo com Moraes (2005), a ação docente que se restringe à resolução de problemas operacionais do cotidiano escolar, coloca em segundo plano a formação reflexiva crítica no contexto da produção do conhecimento.

No intuito de formar o professor pesquisador, crítico e reflexivo, abordando algumas questões sobre a atividade de pesquisa no campo da educação, pensamos ser de suma importância a compreensão e utilização de periódicos da área da educação para o processo de ensino e aprendizagem no exercício da pesquisa, ainda mais, considerando-se o papel institucional que o periódico assume, na contemporaneidade, nos processos acadêmico-científicos.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando toda a complexidade do campo da educação, principalmente, no que diz respeito às suas políticas de formação, o que afeta diretamente, não só a dinâmica de trabalho do aluno/professor, como também seu processo de formação, este trabalho procurou apresentar uma possibilidade de atuação no processo de formação do professor pesquisador. Nesse sentido, os alunos do Parfor, por ser um grupo que já possui uma experiência docente, absorvem duplamente as mudanças educacionais, tanto como alunos, como professores, tornando-se ainda mais importante uma aproximação com o campo da pesquisa.

A partir das atividades propostas na disciplina de NEPE V/Parfor e dos encontros que tratavam sobre a questão do trabalho com periódicos, percebemos a enorme dificuldade dos alunos não só no exercício da construção do artigo científico, mas no processo de identificação de suas temáticas de pesquisa para a busca do periódico e no próprio mecanismo de submissão, em especial, devido a pouca oferta de periódicos voltados à publicação discente ainda em formação.

Foi necessário o atendimento, em horários alternativos, a alguns alunos, que para além das dificuldades comuns nesse primeiro contato com a pesquisa em periódicos, apresentaram total desconhecimento sobre a existência dessa atividade de pesquisa e da possibilidade de, enquanto alunos de graduação, serem capazes de produzir um artigo.

Entendendo que a pesquisa institucionalizada segue alguns padrões quantitativos no que diz respeito à produção acadêmica, afirmamos a necessidade de uma aproximação com as atividades de pesquisa com periódicos já nos cursos de graduação, a fim de minimizar algumas dificuldades presentes e futuras no exercício da pesquisa no campo da educação.

No que se refere ao Parfor, o afastamento da teoria e aproximação com a prática pela prática, advém da experiência que esses profissionais carregam ao longo de sua trajetória como docentes. É necessária uma imersão no campo da pesquisa, entendendo-a como caminho no processo de produção do conhecimento, de forma que não só a prática faça parte da formação desses docentes-discentes, mas também a pesquisa enquanto construção teórica.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Lídia. **A institucionalização da pesquisa educacional no Brasil**: estudo bibliométrico dos artigos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1974). Tese de Doutorado defendida em 1996. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1996.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. Florestan Fernandes: a criação de uma problemática. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.10, n. 26, p.1-26, 1996.

MIRANDA, Dely Bezerra de; PEREIRA, Maria de Nazaré Freitas. O periódico científico como veículo de comunicação: uma revisão de literatura. **Ci. Informação**. Brasília, v. 25, n. 3, p. 375-382, set./dez. 1996.

MOURA, Aline de Carvalho. A importância do periódico para a pesquisa educacional e políticas da área da educação: os artigos da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos como materiais empíricos. **Anais do IX Seminário Internacional As Redes Educativas e Tecnologias**, UERJ, Rio de Janeiro, 2017.

CAPÍTULO 15

LITERACIA DIGITAL DOCENTE: COMPETÊNCIA ADQUIRIDA NA FORMAÇÃO DE PROFESSOR POR MEIO DO *M-LEARNING*

Data de aceite: 04/01/2021

Andréia Cristina Nagata
Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal

Paulo Rurato
Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal

Pedro Reis
Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal

RESUMO: A evolução tecnológica trouxe novas formas de se comunicar e divulgar as informaçãoes. A sociedade foi impactada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação, TIC, que entre a comunicação em rede, a interatividade digital e o acesso às informações, modificou a sociedade e os espaços frequentados pelo homem. A chegada das TICs nos mais variados ambientes, certamente avançaria rumo a escola que, ainda se encontra estagnada, sem a mobilidade dos novos tempos. A convivência com os recursos digitais exige novas competências do professor. Competências e habilidades que contribuam com novas formas de ensinar e aprender. Assim, o objetivo desse artigo é contribuir com a implementação de um programa de formação continuada de professores com a utilização do *mobile learning*, fundamentado nas competências digitais para a utilização de recursos tecnológicos na prática escolar. A pesquisa será pautada na literatura referente à literacia digital, formação docente, competências digitais e *m-learning*.

PALAVRAS-CHAVE: Literacia digital, formação docente, competências digitais, *m-learning*.

DIGITAL TEACHER LITERACY: COMPETENCE ACQUIRED IN TEACHER EDUCATION THROUGH M-LEARNING

ABSTRACT: Technological developments have brought new ways of communicating and disseminating information. Our society was impacted by Information and Communication Technologies, ICT, which among the network communication, the digital interactivity and the access to information, has changed society and the spaces visited by man. The arrival of the ICTs in the most varied environments would certainly advance towards the school, which is still stagnant, without the mobility of a new era. Living with digital resources requires new skills from the teacher. Skills and abilities which contribute to new ways of teaching and learning. Thus, the objective of this article is to contribute to the implementation of a program of continuing education for teachers using mobile learning, based on digital skills for the use of technological resources in school practices. The research will be based on the literature referring to digital literacy, teacher training, digital skills and m-learning.

KEYWORDS: Digital literacy, teacher training, digital skills, m-learning.

1 I INTRODUÇÃO

O desenvolvimento acelerado do mundo contemporâneo transformou as formas de viver, de se comunicar, de trabalhar, de aprender e, certamente, de ensinar. O mundo digital trouxe

alterações consideráveis em diversas áreas (por exemplo, nos sistemas de informação, na prestação de serviços, na aquisição de bens…) e será plausível que o mesmo tenha acontecido na Educação, abrindo-se um leque de potenciais mais-valias para o processo educativo (Almeida, 2018). A rapidez com que as informações se propagam e atingem as pessoas é o marco da Sociedade da Informação. A facilidade de acesso às informações por meios digitais conquistou o homem, a sociedade e tornou-se a base de comunicação entre os homens.

Em cada época histórica, a tecnologia esteve presente, introduzindo técnicas novas e inovadoras para cada momento, que facilitaram bastante algumas tarefas e trouxeram progresso em certas maneiras de trabalhar, produzir ou se relacionar; trouxeram uma transformação radical para a humanidade, permitindo assim uma mudança de era (Guttiérrez & Corbella, 2020). Para os autores, a realidade é que tudo isso está modificando nossa maneira de pensar, de comunicar, de conviver, enfim, de viver, incorporando essa tecnologia como parte essencial da interação humana.

Leonhard (2017) sinalizou que o mundo está a entrar num período de alterações profundas em que muitos de nós seremos surpreendidos pela dimensão e velocidade de acontecimentos que simplesmente não previmos. Além da velocidade dos acontecimentos, a evolução tecnológica também caracteriza os novos tempos. Para Moran (2013), o ritmo acelerado da era digital direcionou o homem a caminho de uma nova fase de convergência e integração das mídias: tudo começa a integrar-se com tudo, a falar com tudo e com todos. Castells anunciou que o mundo estava em processo de transformação estrutural desde há duas décadas. Segundo o autor,

> É um processo multidimensional, mas está associado à emergência de um novo paradigma tecnológico, baseado nas tecnologias da comunicação e informação, que começaram a tomar forma nos anos 60 e que se difundiram de forma desigual por todo o mundo (2005, p.17).

Tudo pode ser divulgado em alguma mídia. Todos podem ser produtores e consumidores de informação (Moran, 2013). O conhecimento passa a ser compartilhado sem restrições de domínio, com acesso ilimitado, a todo tempo e em qualquer espaço. A divulgação das informações em larga escala, com formatos e interfaces intuitivas, cada vez mais dinâmicas caratacterizam os novos tempos. Certamente essa realidade avançaria para a sala de aula, impactando o mundo escolar. As mudanças advindas da Sociedade da Informação fizeram com que o homem adquirisse e desenvolvesse competências especiais para sobreviver na era digital e, paralelamente, competências digitais para atuar no ambiente escolar. As mudanças referentes aos processos cognitivos envolvidos na escrita e na leitura de hipertextos configuram um letramento digital, isto é, um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel (Soares, 2002). É nesse sentido que

a autora afirma que o indivíduo precisa desenvolver novas habilidades e competências mentais para se tornar letrado.

A competência digital envolve a utilização segura e crítica das tecnologias da sociedade da informação (TSI) no trabalho, nos tempos livres e na comunicação. É sustentada pelas competências em TIC: o uso do computador para obter, avaliar, armazenar, produzir, apresentar e trocar informações e para comunicar e participar em redes de cooperação via Internet (Comissão Europeia, 2007). Aquisição de novas competências para conquistar a literacia digital e atuar na Sociedade da Informação é uma necessidade dos novos tempos. Literacia digital ou letramento digital é definido por Ribeiro (2017) como a porção do letramento que se constitui das habilidades necessárias e desejáveis desenvolvidas em indivíduos ou grupos em direção à ação e à comunicação eficiente em ambientes digitais, sejam eles suportados pelo computador ou por outras tecnologias de mesma natureza.

Assim, observa-se a necessidade da constituição da cultura digital na escola que contribuirá para a formação dos professores impactando na forma de ensinar e aprender. A proposta deste artigo é contribuir com uma proposta de formação de professores implementada por meio do *mobile-learning* (*m-learning*), contribuindo de maneira dinâmica, situada e intuitiva na prática docente.

2 I O IMPACTO DA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO

A chegada das TICs nos diversos ambientes da sociedade, em alguns lugares mais rápidos que outros, deixando o cenário disforme e incerto, caracteriza o contexto atual. Estamos diante de uma tecnologia que não pode ser entendida sem as informações que fornece e sem a comunicação que é capaz de fornecer. Pela primeira vez, a transformação afeta o mais genuíno de todos os seres humanos: sua estrutura comunicativa e cognitiva que, pela primeira vez, é desenvolvida através de uma linguagem multimodal, hipertextual e não linear (Gutiérrez & Corbella, 2020, apud Scolari, 2008; Pérez Escoda, 2015) rompe com o cenário usual e próximo em que ele interage. Visando atender à demanda de alunos, os nativos digitais, cada vez mais são promovidas ações que motivem a interação da tecnologia à educação.

Hoje há o acesso a espaços virtuais de aprendizagem, a dispositivos móveis que são verdadeiros computadores que cabem no bolso, a laboratórios de informática com softwares e hardwares avançados, às lousas digitais, enfim, a inúmeros recursos que podem trazer benefícios para o processo de ensino-aprendizagem (Chiossi & Costa, 2018). A utilização da Tecnologia da Informação na Educação contribui para a promoção de um ensino que faz sentido ao aluno, que tenha significado e que proporcione oportunidade de o aluno aplicar o que aprendeu. Desse modo a utilização de objetos de aprendizagem, de novas estratégias de ensino conjugadas com metodologia que incentivem o aluno impactam positivamente no processo de aprender. Com os autores, a Internet amplia as

oportunidades de comunicação e traz diferentes estratégias para tornar o ensino mais atrativo, possibilitando o uso de diversos recursos e ferramentas educacionais de maneira a tornar a aprendizagem significativa e envolvente, oferecendo diversas opções para que o estudante possa aprender de diferentes formas.

O aproveitamento das ferramentas tecnológicas na prática escolar amplia as fronteiras da escola e desfazem as paredes da sala de aula. Para Rodrigues(2012),

> A introdução das TIC na Educação é um processo complexo em que a sua força motivacional e a sua aura de modernidade se confrontam com numerosos obstáculos oriundos da forma habitual de funcionamento da escola.

A escola e, consequetemente, o processo de educação enfrenta desafios, dentre eles, a cultura escolar, a resistência da equipe docente na utilização de recursos digitais, o alinhamento pedagógico e as TICs e sua aplicabilidade. Mas a escola é um espaço de promoção do conhecimento e, certamente, seria invadida pela era digital. Assim, é necessário que os professores saibam utilizar os inúmeros recursos tecnológicos apropriados para a aplicação em sala de aula e, paralelamente, estejam aptos para a aquisição de novas competências e habilidade para tal. Trabalhar com a Tecnologia da Informação na Educação é reprogramar a maneira de ministrar aulas e se aproximar dos alunos, os nativos digitais, reconstruindo todo o repertório docente com o apoio das TIC.

2.1 Formação Docente em serviço

Assim é necessário formar os professores para o novo tempo. Aprender a ensinar utilizando novas metodolgias e estratégias de ensino e implementar a prática docente é indispensável à sobreviência dos novos tempos. As as novas TIC não são apenas meros suportes tecnológicos. Trabalhar com recurso tecnológico não significa apenas ministrar aulas utilizando um dispositivo móvel, um *ipad* ou *tablet.* Trabalhar com tecnologia vai além da utilização da Internet, por exemplo. A tecnologia transcende o espaço da sala de aula a partir do momento que o professor incorpora a tecnologia no contexto escolar, utilizando as TIC em sua prática docente. A tecnologia é o meio pelo qual o professor integra o conteúdo programático com os recursos digitais. A tecnologia da informação e comunicação estabelece, deste modo, integração da teoria com a prática escolar. Kenski compreende que ,

> A evolução social do homem confunde-se com as tecnologias desenvolvidas e empregadas em cada época. Diferentes períodos da história da humanidade são historicamente reconhecidos pelo avanço tecnológico correspondente. As idades da pedra, do ferro e do ouro, por exemplo, correspondem ao momento histórico-social em que foram criadas “novas tecnologias” para o aproveitamento desses recursos da natureza, de forma a garantir melhor qualidade de vida. O avanço científico da humanidade amplia o conhecimento sobre esses recursos e cria permanentemente “novas tecnologias”, cada vez mais sofisticadas (2012, p.21)

No contexto atual, as novas formas de comunicação e divulgação das informações requererem contornos de aprendizagem diferenciados também. Ensinar sob a ótica da tecnologia digital tornou-se um desafio para os professores que, condicionados, ainda, à estrutura da consagração do saber por meio da escola, sentem-se amedrontados perante à sociedade da comunicação e informação. Pórém, a escola é uma instituição social da maior importância e, segundo a autora, é nela que se formam os quadros profissionais que dará vida, continuidade e inovação à produção desses saberes. Ainda com a autora,

> Uma relação cíclica se estabelece: quanto maior o acesso à informação, mais necessidade se tem de atualização para ficar em dia com as mais novas informações. E a escola é o espaço social fundamental para alimentar essa relação (2012, p. 63)

A formação continuada dos professores para atuar na era digital tem sido um assunto discutido em vários âmbitos da administração escolar. Os cursos a distância, antes olhados como de inferior qualidade pela academia e destinados a pessoas que não podiam frequentar o ensino presencial, são uma realidade que irá crescer nos próximos anos, sobretudo na formação profissional e no ensino superior. Aos professores serão exigidas novas competências. Não será suficiente dominar um campo disciplinar e métodos de ensino adequados mas ainda ter conhecimentos e competências em tecnologias. O que irá acontecer é que os professores competentes e especialistas de um dado domínio disciplinar não serão substituídos pelas tecnologias mas os que as dominarem irão substituindo os que não as souberem usar (Costa & Miranda, 2013). Este ano o mundo se surpreendeu com a paralização das aulas devido à pandemia do Covid-19. Milhares de alunos tiveram aulas remotas, via Ambientes Virtuais de Aprendizagem, plataformas de ensino ou outros recursos digitais que fizeram com que as aulas não fossem interrompidas. Ficou evidente que o professor que já fazia uso de recursos digitais em suas aulas não enfrentaram dificuldade na administração da nova modalidade de ensino. Aos demais que não apreenderam os conhecimentos digitais s e que durante anos sobreviveram analogicamente, enfrentaram as imposições do novo formato de aulas, vivenciando os desafios da aprendizagem móvel.

A formação docente continuada pensada em benefício da aquisição de competências digitais para atuação dos novos tempos, torna-se uma necessidade do mundo acadêmcio. Segundo Ruivo & Mesquita (2013) a formação dos professores deve ser considerada prioritária, já que as TIC na educação, bem como a informação por elas disponibilizada, correspondem à descoberta de uma nova dimensão pedagógica. Ainda com os autores, uma dimensão pedagógica ativa, que incorpora as exigências da sociedade do século XXI, a sociedade do conhecimento, que confere às novas tecnologias um papel de relevo, enquanto mediadoras do ato educativo, já que a educação é mais um processo do que apenas o seu resultado.

3 | LITERACIA DIGITAL: APRENDER E ENSINAR NO MUNDO DIGITAL

Literacia é um neologismo aplicado alternativamente à palavra letramento e alfabetismo. A palavra literacia deriva-se do Latim *Litteram* e é comum em Portugal onde, desde o século XV, significa a capacidade de ler e escrever (Capobianco, 2010). Por letramento digital entende-se a capacidade que tem o indivíduo de responder adequadamente às demandas sociais que envolvem a utilização dos recursos tecnológicos e a escrita no meio digital. Para interagir de modo eficiente, o usuário necessita dominar uma série de ações específicas próprias desse meio, a maioria delas envolvendo a língua escrita. Ser letrado digital representa, assim, a realização de modos de leitura e de escrita em situações que envolvem textos, imagens, sons, códigos variados, num novo formato, em hipertexto, tendo como suporte o ambiente digital (Arcoverde, 2007).

Literacia Digital representa a habilidade de viver na sociedade digital onde por meios tecnológicos o homem se comunica, trabalha, se diverte, se socializa dentre outras possibilidades ofertadas pelos recursos digitais. A autora pontua que letramento digital requer acesso à rede e plena participação/intervenção no ciberespaço, que vai além da simples manipulação de alguns sites ou da utilização de alguns recursos de comunicação.

Na Sociedade da Informação ter a capacidade de se comunicar e obter informações passou a ser uma possibilidade para a apreensão de novos conhecimentos que se tornou um bem de consumo precioso e, consequentemente, a aquisição de novas habilidades - digitais - para sobreviver na era tecnológica.

Letramento em multimídia ou no computador é um conceito que poderia considerar apenas computadores e suportes que admitissem várias mídias (som e imagem, por exemplo) em apenas um dispositivo. Não seria de todo inadequado, mas o adjetivo digital admite, com facilidade, qualquer dispositivo que empregue tecnologia digital, *bits* e *bytes* (Ribeiro, 2017). Para a autora, letramento digital é a porção do letramento que se constitui das habilidades necessárias e desejáveis desenvolvidas em indivíduos ou grupos em direção à ação e à comunicação eficiente em ambientes digitais, sejam eles suportados pelo computador ou por outras tecnologias de mesma natureza.

O acesso às TICs exige competências diferenciadas o que levou à necessidade de ampliação do conceito de letramento, alfabetização ou literacia para que compreendesse também as habilidades necessárias para realizar tarefas, comunicar-se e obter informações em ambiente digital (Capobianco, 2010). O desafio é transformar a informação em conhecimento e aplicar as TICs no dia-a-dia fazendo delas um meio e não um fim. Capobianco,2010, apud Gilster (1997), destaca que os recursos da Internet são fundamentais tanto para o ensino- aprendizagem como para o auto aprimoramento das competências pessoais especialmente por proporcionar e exigir:

- Habilidade de realizar julgamentos sobre o conteúdo das informações disponíveis na Internet.
- Habilidade de justapor os diversos conhecimentos encontrados na Internet provenientes de diferentes fontes de maneira não-linear para elaborar informações confiáveis.
- Desenvolver as habilidades de buscar e manter a pesquisa constante das informações atualizadas.

A alfabetização digital remete à capacidade e habilidade da pessoa se desenvolver e circular na sociedade da informação. Pessoas letradas "analógicas" puderam tornar-se, recentemente, letradas digitais em vários domínios. No trabalho, os *e-mails* e o envio de arquivos à distância podem ser fundamentais. Assim como na escola a Internet pode servir para a pesquisa, o acesso a documentos e a entidades oficiais que estão fisicamente distantes do usuário, a leitura de jornais e de revistas, etc (Ribeiro, 2017).

Os contornos da sociedade digital refletem a era contemporânea e, consequentemente, adentrou a sala de aula também. E a escola, ainda analógica, está frente à realidade do mundo digital. O uso de aparelhos tecnológicos sem a inclusão de novas metodologias e estratégias de ensino não produz inovação educativa. Eis o desafio: mudar a prática docente.

4 | *M-LEARNING* COMO MODALIDADE UTILIZADA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA FINS DE UTILIZAÇÃO DAS TIC NA PRÁTICA DOCENTE

A utilização de dispositivos móveis no processo de ensino já faz parte do mundo escolar. É inevitável a proibição desses pequenos dispositivos tecnológicos durante as aulas. Seja para a aquisição de informações, pesquisas ou mesmo para bate papo. O celular se transformou em um acessório de bolso, de extrema utilidade ao homem.

A aprendizagem móvel envolve o uso de tecnologia móvel, sozinho ou em combinação com qualquer outro tipo de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), com o objetivo de facilitar a aprendizagem a qualquer hora e lugar (UNESCO, 2013)

Talvez o aprendizado móvel possa ser definido como "qualquer provisão educacional em que as tecnologias únicas ou dominantes sejam dispositivos portáteis ou palmtop". Essa definição pode significar que o aprendizado móvel pode incluir telefones celulares, smartphones, assistentes pessoais digitais (PDAs) e seus periféricos, talvez *tablete*, PCs e talvez *laptops*, mas não desktops em carrinhos e outras soluções semelhantes (Traxler, 2005).

Por apresentar características inovadoras, a aprendizagem móvel se destaca por seu caráter pessoal, informal, onipresente e de fácil acesso. Colabora, positivamente, na aprendizagem dos alunos, justamente por estar disponível em qualquer hora e lugar.

Certamente, o *m-learning* ainda depende de fatores externos, como a acessibilidade aos usuários, a conexão, por exemplo. Mas com a evolução exponencial das redes *wi-fi* a facilidade de acesso à Internet está sendo minimizada e, atualmente, já não é o maior problema, além da revolução na interface dos próprios aparelhos digitais.

A implementação de um programa de formação continuada de professores utilizando dispositivos móveis como meio de divulgação das informações contribuirá para o melhor desempenho dos professores na utilização de recursos digitais em sua prática escolar. A utilização do *m-learning* como modalidade de estudo dos professores será facilitada pela sua característica *móbile.* O professor poderá acessar os conteúdos em qualquer lugar e qualquer momento livre, sendo favorecido pela característica móvel de divulgar os conteúdos, as informações ou meros lembretes pedagógicos.

A implantação e difusão desses dispositivos também refletem os novos métodos de ensino, de modo que, sob o termo *m-learning* (aprendizagem móvel), uma série de processos de ensino / aprendizagem foram agrupados, nos quais o dispositivo móvel atua como elemento da espinha dorsal. Não existe uma definição aceita por unanimidade do termo *m-learning*, embora todos eles se refiram ao "uso de dispositivos móveis para facilitar o aprendizado a qualquer hora e em qualquer lugar" (López Hernandéz & Silva Pérez, 2016).

A aprendizagem móvel, devido ao seu caráter onipresente contribui consideravelmente na metodologia do ensino. À mobilidade física do cidadão cosmopolita foi acrescida a mobilidade virtual das redes. Ambas as mobilidades entrelaçaram-se, interconectaram-se e tornaram-se mais agudas pelas ações de uma sobre a outra. A popularização gigantesca das redes sociais do ciberespaço não seria possível sem as facilidades que os equipamentos móveis trouxeram para se ter acesso a elas, a qualquer tempo e lugar (Santanella, 2013). Ainda com a autora,

> Por que os celulares fascinam cada vez mais seus usuários? Porque para eles convergem jogos, vídeos, fotos, música, textos e, ao mesmo tempo, manter uma comunicação ubíqua com seus contatos via msm, mms e chamadas. Não são mais simplesmente dispositivos que permitem a comunicação oral, mas sim um sistema de comunicação multimodal, multimídia e portátil […] (2013).

O propósito da formação continuada para os professores é a aquisição de novas competências e habilidades, a fim de serem aplicadas na sala de aula, dinamizadas pelos recursos tecnológicos e que proporcione um ensino que faça sentido ao aluno. Sendo assim, o *m-learning* terá um destaque na formação desses profissionais devido à sua mobilidade, podendo acontecer na escola, na universidade, em locais públicos ou na ida para o trabalho. Não há dúvida de que os dispositivos móveis interagem com os processos de aprendizado, tornando a comunicação mais fluida e frequente. A comunicação é o elemento chave para a construção do conhecimento. Com o uso dessas tecnologias, não há dúvida de que aumentam as possibilidades de interação entre os diferentes atores

envolvidos no processo educacional, portanto, ajudam a desfocar a barreira que separa professores e alunos (López Hernadéz & Silva Pérez, 2016).

A aprendizagem por dispositivos móveis é caracterísitca dos novos tempos. Assim, a era digital traz artefatos tecnológicos, assistentes pessoais digitais e uma variedade de possibilidades de interação com o mundo do conhecimento pelos meiso digitais. Nessa perspectiva, a implementação de um programa que facilite a formação do professor tem um impacto positivo em sua carreira docente e potenciliza o tempo de formação. Os bancos acadêmicos estão sendo, gradativamente, substituídos por aulas on-line podendo acontecer em qualquer lugar, na escola, no trajeto para casa, nos locais públicos e na própria universidade. A diferença é a forma, a modalidade com que o processo de aprendizagem acontece e se realiza.

5 I CONCLUSÕES

O apoderamento das TIC na Sociedade da Informação e o uso de recursos tecnológicos nas atividades do dia a dia, como executar uma operação financeira, compra de produtos pela Internet, reservas de hotéis, compra de passagens dentre uma infinidade de atividades realizadas pelo dispositivo móvel, caracterizam os novos tempos.

O impacto das Tecnologias da Informação na Educação foi tão grande que alterou as formas de ensinar e aprender; de transmitir os conteúdos, de ministrar a aula, o próprio processo de ensino- aprendizagem passa por uma grande mudança. A sociedade se transformou em produtora e consumidora de informações. O conhecimento é partilhado por milhares de pessoas ao redor do mundo num mesmo momento e lugar – espaço digital. O ciberespaço tornou-se palco da Sociedade da Informação.

A presença das TIC nas aulas tem sido percebido pelos alunos como um fator muito positivo. Além de possibilitar um ensino mais significativo, a tecnologia proporciona interação com o mundo do conhecimento. O avanço do mundo digital traz inúmeras possibilidades, ao mesmo tempo em que deixa perplexas as instituições sobre o que manter, o que alterar, o que adotar (Moran, 2013). Para o autor, o nosso papel fundamental na educação escolar é de ser mediadores interessantes, competentes e confiáveis entre o que a instituição propõe em cada etapa e o que os alunos esperam, desejam e realizam. Assim, a introdução das Tecnologias da Informação na Educação deve ser pensada levando em consideração a cultura da escola, o seu projeto pedagógico, o nível de engajamento de seus professores frente à realidade digital e o caminho que a escola percorrerá para construir a sapiência digital da instituição.

A proposta de implementar um programa de formação de professores por meio do *m-learning* vem de encontro com a realidade discutida. A aprendizagem móvel possui características similares ao processo de inovação tecnológica que a sociedade como um todo vem sofrendo. A evolução tecnológica não se restringe apenas ao uso de determinados

equipamentos e produtos digitais. Ela altera comportamentos. A ampliação e a banalização do uso de determinada tecnologia impoêm-se à cultura existente e transforma não apenas o comportamento individual, mas todo o grupo social (Kenski, 2012). O uso do *m-learning* no processo de formação de professores colaborará na administração do tempo de estudo desse professor. Com a mobilidade dos dispositivos móveis o professor poderá acessar conteúdos formativos, informações complementares ao estudo, em qualquer momento e lugar, além da interação com o Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Os dispositivos móveis pessoais e sem fio estão transformando radicalmente as noções sociais de discurso e conhecimento e, são responsáveis por novas formas de arte, emprego, linguagem, comércio [...]. Com o aumento do acesso popular à informação e ao conhecimento em qualquer lugar, a qualquer momento, o papel da educação, especialmente a educação formal, é desafiada (Traxler, 2007). A aprendizagem móvel assume um protagonismo na Sociedade da Informação como meio de comunicação e divulgação das informações. A usabilidade móvel contribuirá no processo de formação dos professores que utilizará o designer centrado no usuário, com interfaces inteligentes e intuitivas que motivará a nova aprendizagem – de competências e habilidades – exigidas pela era digital. O professor, por sua vez, por meio de uma formação centrada na aquisição de competências digitais de aprendizagem, irá adquirir o letramento ou literacia digital, podendo assim, contribuir para implementar a prática docente com a utilização das TICs.

REFERÊNCIAS

Arcoverde, R. D de L. (2007) Prática de Letramento no ambiente digital. *Revista Língua Escrita*, Rede Escrita, UFMG, v. 2, p. 17-28 http://www.ceale.fae.ufmg.br/ ISSN 1981-6847

Almeida, P. (2018). Tecnologias digitais em sala de aula: o professor e a reconfiguração do processo educativo. *Da Investigação às Práticas*, *8*(1), 4-21. https://dx.doi.org/10.25757/invep.v8i1.124- Acesso em 21/07/2020.

Capobianco, L. (2010). *Comunicação e literacia digital na internet: estudo etnográfico e análise exploratória de dados do Programa de Inclusão Digital AcesseSP – PONLINE.* Master's Dissertation, Escola de Comunicações e Artes, University of São Paulo, São Paulo. Doi:10.11606/D.27.2010.tde-16062010-110410. Retrieved 2020-07-25. From www.teses.usp.br

Castells, M. (2005) A Sociedade em Rede. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, p.17

Chiossi, R. & Costa, C. (2018). Novas formas de aprender e ensinar: a integração das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na formação de professores da educação básica /New ways of learning and teaching: the integration of information and communication Technologies (ICT) in the training of basic education teachers. Texto Livre: Linguagem e Tecnologia, 11(2), 160-176 doi:http://dx.doi.org/10.17851/1983-3652.11.2.160-176 Acesso em 20/07/2020.

Costa, A. I & Miranda, G. L. (2013) In: In: Ruivo J. & Carrega, J. (coord) A Escola e as TIC na Sociedade do Conhecimento. ISBN 978-989-8289 -23-0. Edicação RVJ Editores Ltda. Portugal.

Comissão Europeia (2007a). Competências -chave para a Aprendizagem ao Longo da Vida – Quadro de Referência Europeu. Disponível em: http://goo.gl/eVJiyo

García-Gutiérrez, J., & Ruiz-Corbella, M. (2020). Aprendizaje-servicio y tecnologías digitales: un desafío para los espacios virtuales de aprendizaje. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), pp. 31-42. doi: http:// dx.doi.org/10.5944/ried.23.1.25390. Acesso em 27/07/2020

Kenski**,** V. M. (2012). *Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas, SP: Papirus (8ª edição), p.18

Leonhard, G. (2017). *Tecnologia versus Humanidade*. Lisboa: Gradiva (1ª edição)

López-Hernández, F.A., Silva-Pérez, M.M. (2016) “”Factores que inciden en la aceptación de los dispositivos móviles para el aprendizaje en educación superior””, *Estudios sobre Educación*, Vol.30, pp. 175-195. Acesso em 26/07/2020.

Moran. J.M. (2013) Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. *In*:Moran, J.M., Masetto, M.T., Behrens, M.A. Novas tecnologias e mediação pedagógica, 21ª edição, Ed. Papirus

Ribeiro, A. (2017). Letramento Digital: um tema em gêneros efêmeros. *Revista da ABRALIN, 8(1).* DOI: http://dx.doi.org/10.5380/rabl.v8i1.52433 . Acesso em 27/07/2020.

Rodrigues, D. (2012). As tecnologias da informação e comunicação em tempos de educação inclusiva. In: Giroto, C., R., M; Poker, R., B. & Omote, S. (orgs). *As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas.* Editora Cultura Acadêmica, p. 34. ISBN: 978-85-7983-259-8

Ruivo, J. & Mesquita, H.(2013) A escola na sociedade da informação e do conhecimento. In: Ruivo J. & Carrega, J. (coord) A Escola e as TIC na Sociedade do Conhecimento. ISBN 978-989-8289 -23-0. Edição RVJ Editores Ltda. Portugal.

Santanella, L. (2013)Desafios da ubiquidade para a educação. *Revista Ensino Superior*, Campinas, UNICAMP. Especial: As novas mídias e o ensino superior. Disponível em: https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/ Acesso em: 25/07/2020.

Soares, M.(2002). Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002 143 Disponível em http://www.cedes.unicamp.br Acesso em 20/06/2020.

Traxler, J. (2005). *Defining Mobile Learning*. Proceedings IADIS International Conference Mobile Learning 2005, Malta, 261-266. ISBN: 972-8939-02-7 © 2005 IADIS

Traxler, J. (2007). Defining, Discussing and Evaluating Mobile Learning: The moving finger writes and having writ . . . . *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *8*(2). https://doi.org/10.19173/irrodl.v8i2.346

Unesco (2013). *Policy Guidelines for Mobile Learning.* ISBN 978-92-3-001143-7, Paris, France, p.06.

CAPÍTULO 16

TECNOLOGIAS DIGITAIS E A ESCOLA DO FUTURO: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

Data de aceite: 04/01/2021

Marcelo Messias Henriques

RESUMO: A presença das Tecnologias de Informação e Comunicação em variadas situações diárias é notória. Em afazeres domésticos, no trabalho, em momentos de lazer, presencia-se cada vez mais a inserção de diferentes tecnologias que possibilitam maior rapidez, mais eficiência e resultados que não se imaginava alcançar. Diante de tais constatações, entende-se que há necessidade de o ser humano se apropriar das inúmeras tecnologias disponíveis, a fim de operacionalizá-las a seu favor e produzir novos conhecimentos. É propícia a reflexão acerca das possibilidades que as tecnologias de informação e comunicação apresentam, bem como um repensar, em relação à postura, que se deve adotar diante da opção de se utilizar determinada tecnologia, de modo a evitar prejuízos à sociedade. Afastar-se das tecnologias ou ignorá-las certamente não é a atitude esperada. Faz-se necessário explorar as tecnologias buscando-se reconhecer a sua contribuição para o desenvolvimento dos diferentes setores da sociedade, e em especial, da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias digitais educacionais, escola do futuro, metodologias digitais inovadoras.

ABSTRACT: The presence of Information and Communication Technologies in several hypotheses is notorious. In household chores, at work, at leisure, there is an increasing presence of different technologies that enable greater speed, more efficiency and results that were not imagined to be achieved. In view of such findings, it is understood that there is a need for the human being to appropriate the available information, in order to operationalize it in their favor and produce new knowledge. It is conducive to reflection about the possibilities that information and communication technologies communicate, as well as a rethinking, in relation to the posture, that must be adopted before the option of using technology, in order to avoid damage to society. Moving away from technologies or ignoring them is certainly not expected. It is necessary to explore technologies seeking to recognize their contribution to the development of different sectors of society, and in particular, education.

KEYWORDS: Educational digital technologies, school of the future, innovative digital methodologies.

1 I HISTÓRIA E EVOLUÇÃO DAS MÍDIAS

Seguindo a linha de raciocínio adotada por Saviani (2013), a aplicação de diferentes ideias pedagógicas, nos primórdios da transmissão de conhecimentos entre os seres humanos, teve início no ambiente familiar. Com o aumento da vida social e profissional das pessoas, a educação dos filhos foi entregue para as escolas.

O centro de discussões saiu do autoritarismo patriarcal e foi parar nas mãos e mentes de profissionais que estudaram especificamente sobre a educação, dos que agora podem ser mais bem nomeados como “filhos da sociedade”. Essa evolução ocorrida em um passado não muito distante começou a aceitar, ainda que de forma relutante, a intervenção tecnológica. O fator resistência inicial foi grande.

Na atualidade, é possível pontuar as modificações das ideias pedagógicas e a sua aplicação como algo inelutavelmente ligado à evolução tecnológica. Essa evolução criou locais de ensinar e aprender estabelecidos em ambientes virtuais. Neles, a atividade educacional pode ocorrer diuturnamente. Ela não é mais restrita pela necessidade de encontros presenciais. Eles podem ocorrer com maior ou menor grau de necessidade, na dependência da área de conhecimento envolvida e das necessidades de aplicação supervisionada da teoria na prática.

De acordo com Seeger, Canes e Garcia (2012), foi a partir desse momento que a busca de estratégias tecnológicas se uniu à incessante procura de novas ideias pedagógicas. Esse momento pode ser considerado como um ponto de inflexão importante na diminuição radical do fator resistência pedagógico, até então existente. Os autores consideram importante ressaltar que a simples utilização da tecnologia não garante qualidade ao processo educacional em foco. Essa garantia pode ser assegurada via uma mudança de práxis, tanto docente quanto discente, incentivada pela mudança dos locais tradicionais de ensino e aprendizagem: os ambientes virtuais. É possível somar a essa recomendação a aceitação das novas formas de comunicação exigidas por uma nova geração digital.

Segundo Mattar (2017), ela apresenta formas diferenciadas que iniciam uma nova era de comportamento no relacionamento entre professores e alunos. Segundo Miranda (2015), a ligação entre professores e alunos estão em franca decadência, em todos os ambientes, nos quais mudanças não estejam em andamento. Isso acontece em todos os demais ambientes e não apenas nos ambientes presenciais tradicionais. O que está sendo nomeado como novos locais de ensino e aprendizagem são as salas de aula eletrônicas. Elas são estabelecidas nos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem. São citadas na bibliografia pertinente como locais de efetivação de momentos não presenciais, que podem ser parciais (no caso da efetivação do blended learning – aprendizagem mista) ou totais (no caso da efetivação do e-learning – aprendizagem eletrônica).

Na atualidade, esses locais também são utilizados para ampliação do contato entre professores e alunos, em ambientes tradicionais de ensino e aprendizagem, na convivência da sala eletrônica com a sala de aula presencial. Todos esses ambientes são, então, denominados ambientes de aprendizagem (virtuais ou não) enriquecidos com a tecnologia.

As metodologias inovadoras são desenvolvidas tendo em conta que a presença desses ambientes pode incentivar novas formas de ensinar a aprender. Elas são caracterizadas por uma mudança significativa no relacionamento entre instituições de

ensino, corpo administrativo, corpo docente e corpo discente das instituições de ensino. São colocadas em marcha iniciativas que recebem um nome genérico: aprendizagens ativas. Das instituições de ensino, é exigido que elas reconheçam que a escola, com a estrutura ainda vigente na atualidade, passa por uma fase de transição profunda, mas na qual não se deve abrir mão de ainda continuar, segundo posição defendida por Luckesi e Malanga (2009, p. 15) a "[...] sinalizar os caminhos e compreender a necessidade de mudança, contribuindo com a produção e transmissão do conhecimento para o desenvolvimento econômico, social e cultural da sociedade.

Ao corpo administrativo, geralmente ausente do conhecimento da evolução da aprendizagem on-line e de características diferenciadas de atendimento, se coloca como desafio inovar na busca da retenção do aluno e de sua recuperação. Agora cabe a eles desenvolver uma parte interna de atividades de tutoria que, se não entra em contato direto com o aluno, dá elementos voltados para que os professores tutores melhorem a sua ação e prática profissional. Para os professores, são imperativas as necessidades das mudanças dos relacionamentos de poder com os alunos. É preciso também uma mudança na forma de desenvolver sua atividade de ensino, trocada por uma nova forma de agir. Nessa perspectiva, ele abandona a transmissão de conteúdos prontos e acabados e assume uma posição de orientador, que leva os alunos a uma caminhada para a descoberta dos novos conhecimentos. A aceitação da efetivação da aprendizagem adaptativa (Bilic, 2015) e da aprendizagem significativa (Moreira, 2012) se mostram como inadiáveis. Fato que surge quando se tem em mente o aumento da qualidade de ensino, como consequência direta de novos comportamentos adotados pelos agentes educacionais que atuam nos AVA.

Todas as providências citadas até o momento perdem grande parte de sua eficácia se o aluno não abandonar o papel de receptor passivo e transformar sua atividade em aprendizagem ativa. É uma atitude que pode o levar a um nível superior de participação nas atividades previstas pelos projetos instrucionais de curso. A manutenção do interesse do aluno, durante todo o desenvolvimento de qualquer processo educacional, está posta como um desafio para a IE, seu quadro administrativo e seu quadro docente. Todos eles são, no objetivo comum, porto para os ambientes centrados no aluno: a obtenção de um elevado nível de satisfação e, consequentemente, a apresentação como resultado uma educação de qualidade.

1.1 Internet: um novo caminho para a busca de informações

Em um tempo não muito distante, quando se desejava buscar informações, o caminho a percorrer era diferente dos utilizados atualmente. Ir à biblioteca, às livrarias ou consultar as pessoas era o mais provável. Atualmente, talvez alguns desses caminhos não sejam os mais percorridos. A presença dos computadores na vida cotidiana, em especial, o acesso à internet, possibilita que, em poucos minutos, informações sobre o que se deseja sejam obtidas em inúmeras fontes. Basta determinar as palavras-chaves e digitá-las num

buscador para que um número considerável de resultados apareça e permita descobrir o que se procura saber. De fontes confiáveis ou não, o fato é que as informações chegam oportunizando novas descobertas. A internet, "[...] gigantesca rede interconectada por milhares de tipos de redes, que se comunicam por meio de uma linguagem em comum (protocolo) e um conjunto de ferramentas que viabiliza a comunicação e a obtenção de informações" (Brito; Purificação, 2011, p. 108) tornou-se uma mídia promissora, diante de suas potencialidades. Considerando que muitas escolas não tem uma biblioteca atualizada e que faltam livros para consultar informações, a internet traz novas possibilidades e desafios. Visitar obras em museus distantes, visualizar imagens retratando uma época, percorrer cidades e aprender sobre elas, ler poemas, assistir a documentários diversos, são ações possíveis de ocorrer em uma sala de aula a partir do uso da internet. A internet aproxima os alunos e os diferentes conteúdos trabalhados em sala e possibilita novas formas de conhecê-los, pois é capaz de apresentá-los por meio de vídeos, de textos, de música.

> A internet abre uma fronteira imensa a ser explorada pelos educadores. Da ampliação do acesso à informação ao uso da rede como canal de comunicação e de aproximação de pessoas e povos, a internet nos surpreende a cada dia com as iniciativas provenientes de diversos campos de saber e de atividade. Escolas do mundo inteiro estão descobrindo e explorando estas novas fronteiras, envolvendo não só aluno e professores, mas também pais, cientistas, especialistas, membros da comunidade e outros agentes que podem contribuir para o processo de aprendizagem. (Simão Neto, 2002, p. 16)

Dentre os desafios que a internet provoca, está o de transformar as informações que ela disponibiliza em conhecimento. O professor, nesse contexto, tem um papel fundamental, pois cabe a ele contextualizar essas informações para que os alunos compreendam melhor o que estava disponível, visto que não basta acessar, faz-se necessário compreender como usar tais informações. O professor deve fazer uso das informações para provocar reflexões e interpretações, para conduzir os alunos a estabelecer relações com outros conhecimentos, tornando-se capazes de aplicá-las.

2 | AS FUNÇÕES E PERSPECTIVAS DA MÍDIA NA ESCOLA

Quais as perspectivas sobre as mídias digitais na escola? Ainda, o que diz a legislação brasileira?

É possível verificar que existe uma preocupação do governo brasileiro em relação ao uso das tecnologias de informação e comunicação na educação a partir, inclusive, de documentos que apontam a necessidade de incorporá-las às práticas educativas. Dentre os documentos, podemos citar o PNE, os PCNs e a própria Lei n. 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e que no seu art. 26 teve o acréscimo do parágrafo 8.º, para atender à Lei 13.006, de 26 de junho de 2014: "Parágrafo 8º A exibição

de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais". O uso das tecnologias não garante necessariamente motivação aos alunos no processo de aprendizagem. Elas precisam provocar curiosidade, revelar situações desafiadoras, instigar o desejo de conhecer mais o tema que está sendo trabalhado em sala de aula. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), "a tecnologia é um instrumento capaz de aumentar a motivação dos alunos, se a sua utilização estiver inserida num ambiente de aprendizagem desafiador. Não é por si só um elemento motivador. Se a proposta de trabalho não for interessante, os alunos rapidamente perdem a motivação" (Brasil, 1998, p. 157).

Ao tratar das mudanças no Ensino Médio do Brasil, os PCNEM apontam que, entre outros fatores, as novas tecnologias também exigem que "a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho". (Brasil, 2000, p. 4). De acordo com esse documento, são dois fatores que definiam a urgência de se repensar tanto as diretrizes gerais quanto os parâmetros curriculares que norteiam o Ensino Médio. São eles: as mudanças estruturais que decorrem da chamada "revolução do conhecimento", alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade. (Brasil, 2000, p. 6) "Ao apontar os fatores de mudança, percebese a necessidade de se reconhecer as transformações que as tecnologias têm provocado na sociedade ao longo do tempo, bem como o que se espera da escola em relação às novas tecnologias".

> Primeiramente, o fator econômico se apresenta e se define pela ruptura tecnológica característica da chamada terceira revolução técnicoindustrial, na qual os avanços da microeletrônica têm um papel preponderante, e, a partir década de 1980, se acentuam no país. A denominada "revolução informática" promove mudanças radicais na área do conhecimento, que passa a ocupar um lugar central nos processos de desenvolvimento, em geral. É possível afirmar que, nas próximas décadas, a educação vá se transformar mais rapidamente do que em muitas outras, em função de uma nova compreensão teórica sobre o papel da escola, estimulada pela incorporação das novas tecnologias. (Brasil, 2000, p. 5)

Pode-se se aferir que as novas tecnologias que são inseridas no contexto educacional vão provocar transformações na educação. O documento ainda destaca que:

> Na década de 1990, enfrentamos um desafio de outra ordem. O volume de informações, produzido em decorrência das novas tecnologias, é constantemente superado, colocando novos parâmetros para a formação dos cidadãos. Não se trata de acumular conhecimentos. A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação. (Brasil, 2000, p. 5)

Nota-se, nessa afirmativa, a preocupação em proporcionar aos alunos aproximação das novas tecnologias, a fim de proporcionar o conhecimento necessário para utilizá-las em diferentes áreas. Em relação às tecnologias na educação, ao analisar as metas do PNE, constata-se o compromisso em estimular pesquisas para a utilização de tecnologias assistivas na melhoria do ensino e da aprendizagem (META 4); em buscar e difundir tecnologias educacionais no processo de alfabetização, inclusive possibilitando aos professores o conhecimento sobre as tecnologias que podem ser aplicadas na alfabetização das crianças (META 5); em escolher, atestar e revelar tecnologias educacionais para os diferentes níveis da educação básica, além de possibilitar o acesso à internet na escola para a o uso pedagógico das TICs e equipar as escolas públicas de educação básica com tecnologias digitais para finalidades pedagógicas. Pode-se observar que as Tecnologias de Informação e Comunicação são reconhecidas pelo seu valor em relação às mudanças que podem provocar no processo de aprendizagem. No entanto, para que essas mudanças se tornem efetivas, faz-se necessário buscar novas formas de despertar aprendizagens em sala de aula.

3 | A INCLUSÃO DIGITAL

A inclusão digital se refere a inserção, ou possibilidade, de todos os sujeitos usufruírem das tecnologias oferecidas pela era digital. Cabe ao Estado iniciar este processo amparando as escolas, oferecendo aparato tecnológico e formação aos professores para, então, garantir o acesso à tecnologia e informação aos sujeitos – os estudantes.

Diante da revolução tecnológica que se vive, a sociedade exige um novo cidadão e a escola enfrenta novos desafios: formar alunos com autonomia para buscar e selecionar informações e produzir conhecimentos, bem como exercitar o “aprender a aprender” são alguns deles. As Tecnologias de Informação e Comunicação provocam mudanças significativas nas formas de construção de conhecimento. Portanto, a escola necessita aproximar-se das TICs a fim de desvendar as contribuições que elas podem trazer para as práticas educacionais, contribuindo, inclusive, para a inclusão digital. A escola encontra-se pressionada a envolver as Tecnologias de Informação e Comunicação em suas práticas, mas nem sempre existem condições favoráveis para que isso ocorra. Faltam equipamentos ou manutenção dos equipamentos existentes, como também formação adequada dos professores para a utilização dessas novas ferramentas em prol de um ensino mais qualificado. Programas como ProInfo e PBLE foram criados para atender às necessidades atuais, reforçando a ideia de que gestores e professores precisam se envolver em atividades que promovam a aproximação entre as Tecnologias de Informação e Comunicação e a educação, a fim de inovar as práticas pedagógicas em suas escolas.

O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) foi criado em 1997 pelo MEC, mas em 2007 foi reestruturado para que as escolas de educação básica da rede

pública de ensino pudessem utilizar pedagogicamente as TICs. O Programa Banda Larga nas Escolas, que surgiu em 2008, tem como finalidade atender a instituições púbicas que servem de apoio para a formação de professores e escolas públicas de nível fundamental e médio que se encontram nas cidades que participam do programa E-TEC Brasil. Esse programa oferece, na modalidade a distância, educação profissional e tecnológica.

Além desses programas, existem outras iniciativas que visam preparar os gestores da ação educativa para um movimento de aproximação e inserção das TICs em sua prática, com o intuito de provocar mudanças no cenário educacional.

4 | O COMPUTADOR COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO DIGITAL E SOCIAL

A chegada dos computadores à escola provocou expectativas em relação aos avanços que ocorreriam na educação. Em um primeiro momento, esperava-se que essa tecnologia pudesse inovar as práticas pedagógicas, solucionado os problemas da educação. Porém, ao constatar a versatilidade dessa máquina, concluiu-se que ela se adaptaria a qualquer modelo de ensino.

Em relação ao uso do computador para os sanar os problemas educacionais, Sancho et al. (2006) declaram que:

> Comecei a perceber que a própria versatilidade desse novo objeto o tornava adaptável a qualquer perspectiva de ensino e aprendizagem; ou seja, que o avanço tecnológico que imaginava não significava de imediato – como foi demonstrando-se – o avanço e melhoria na educação. (Sancho et al., 2006, p. 15).

Diante dessas considerações, faz-se necessário refletir: por que se deve usar o computador na escola? Quando é necessário utilizar essa tecnologia? Como usar essa tecnologia para promover aprendizagens? Em relação às formas de utilização do computador, ainda há equívocos a respeito. Para algumas escolas, usar o computador na sala de aula já revela novas práticas pedagógicas, porém, conforme ressaltado anteriormente, o computador pode apenas manter práticas existentes há muito tempo na escola.

De acordo com Valente (1998), em sala de aula, o computador pode ser usado a partir de uma abordagem instrucionista ou construcionista. Na abordagem instrucionista, o computador é considerado uma máquina de ensinar, pois nele são criadas informações que são apresentadas aos alunos como um tutorial, exercício e prática ou até mesmo um jogo. Perguntas e respostas podem ser feitas aos alunos para saber se o aluno conseguiu reter a informação. Ao usar o computador para apresentar informações aos alunos, demonstrasse o reforço à prática tradicional de ensino, porém, as informações são apresentadas em um novo suporte, nesse caso, o computador.

Dessa forma, não se espera grandes mudanças na postura do aluno e do professor em sala de aula. Outra forma de utilização do computador pode ser mais significativa,

tornando-se uma máquina para ser ensinada. Na abordagem construcionista, termo determinado por Papert, o aluno é capaz de construir o seu conhecimento por meio do computador. De acordo com Valente (1998):

> Na noção de construcionismo de Papert existem duas ideias que contribuem para que esse tipo de construção de conhecimento seja diferente do construtivismo de Piaget. Primeiro, o aprendiz constrói alguma coisa, ou seja, é o aprendizado por meio do fazer, do "colocar a mão na massa". Segundo, o fato de o aprendiz estar construindo algo do seu interesse e para o qual está bastante motivado. O envolvimento afetivo também torna a aprendizagem mais significativa. (Valente, 1998, p. 40)

Dessa forma, verifica-se o aluno ativo em relação à produção de conhecimento e mais motivado a aprender.

Sabe-se que o computador, atualmente, apresenta uma série de possibilidades de utilização. Fonte de pesquisa, de jogos educativos, de espaços para trocas de experiências são algumas de suas potencialidades. O uso do computador na sala de aula, quando bem planejado, pode favorecer a busca de informações, a socialização de conhecimentos, a interação de professores e alunos, além da possibilidade de conhecer os conteúdos trabalhados em sala de aula de forma mais lúdica e interessante.

5 I A IMPORTÂNCIA DA TECNOLOGIA PARA A EDUCAÇÃO

Em um momento no qual se sente a necessidade de inovar nas formas de ensinar e aprender, ainda se presencia novas tecnologias colaborando com metodologias que evidenciam ainda uma prática tradicional de ensino.

Inserir as tecnologias na educação é necessário, mas não é o suficiente, pois a inserção deve vir acompanhada de reflexões sobre as suas possibilidades de utilização, a fim de promover novas práticas em sala de aula. Ponte (2000) afirma que são necessárias algumas indagações à escola.

> (IV) de que modo as TIC alteram (ou podem alterar) a natureza dos objetivos educacionais visados pela escola? (V) de que modo alteram as relações entre os alunos e o saber? (VI) de que modo alteram as relações entre alunos e professores? (VII) de que modo alteram o modo como os professores vivem sua profissão? (VIII) a emergência da sociedade de informação requer ou não uma nova pedagogia? (PONTE, 2000, p. 6-7)

Sabe-se que, para aprender de forma significativa, o aluno precisa exercitar sua curiosidade, mas quando o aluno está inserido em um ambiente no qual apenas "recebe" informações, seu interesse e sua motivação perdem o sentido.

De acordo com Almeida (2012), "os métodos tradicionais, que privilegiam a transmissão de informações pelos professores, faziam sentido quando o acesso à informação era difícil". Compreende-se que, atualmente, faz-se necessário envolver os

alunos em atividades desafiadoras, criativas, que permitam ao aluno a possibilidade de transformar os conhecimentos em situações práticas e envolver-se verdadeiramente com a aprendizagem.

Pensamos em salas de aulas com alunos ativos, repletos de estímulos e possibilidades de aprendizagem. Moran corrobora com essa ideia ao afirmar que:

> Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades expressivas. (MORAN, 2013, p.1)

Sabe-se que algumas instituições de ensino incorporam, em suas práticas pedagógicas, metodologias que priorizam a participação dos alunos no processo de aprendizagem. Ensino por projetos, ensino híbrido, sala de aula invertida, além de metodologias baseadas em problemas e jogos são algumas dessas metodologias. De acordo com Teodoro (2017),

> As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se quisermos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se quisermos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa. (TEODORO, 2017, p. 4)

Ao pensar em novas metodologias, faz-se necessário reorganizar também o espaço físico das salas de aulas. Cadeiras enfileiradas, com alunos sentados um atrás do outro, trabalhando individualmente, precisam ceder espaço para ambientes que provoquem atividades mais interativas, em grupos. Além disso, utilizar novas tecnologias no processo de aprendizagem pode provocar novas formas de aprender.

> O ambiente físico das salas de aula e da escola como um todo também precisa ser redesenhado dentro dessa nova concepção mais ativa, mais centrada no aluno. As salas de aula podem ser mais multifuncionais, que combinem facilmente atividades de grupo, de plenário e individuais. Os ambientes precisam estar conectados em redes sem fio, para uso de tecnologias móveis, o que implica ter uma banda larga que suporte conexões simultâneas necessárias. As escolas como um todo precisam repensar esses espaços tão quadrados para espaços mais abertos, onde lazer e estudo estejam mais integrados. (MORAN, 2015, p. 5)

Além de provocar mudanças no espaço físico, essas novas metodologias provocam um novo papel do professor e do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Ao estimular a participação do aluno e potencializar seu papel ativo na aprendizagem, o professor assume uma nova postura: a de orientador, mediador, desafiador; aquele que possibilita que o aluno aprenda.

6 | COLABORAÇÃO E INTERAÇÃO PROVOCANDO APRENDIZAGENS

No contexto atual, a construção do conhecimento não se dá necessariamente de forma individualizada. Diante de inúmeras possibilidades de interação, promovidas ou não pelas tecnologias, é possível resolver problemas e aprender de forma colaborativa.

Um conceito simples de aprendizagem colaborativa apresentado por Dillenbourg (1999) é que essa é uma situação de aprendizagem na qual duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas. De acordo com o autor, esse conceito geral pode ser interpretado de várias maneiras: o número de sujeitos pode sofrer grande variação, podendo ser duas ou milhares de pessoas; aprender algo também é um conceito muito amplo, pois pode significar o acompanhamento de um curso ou ainda a participação em diversas atividades como, por exemplo, as de resolução de problemas; o aprender "em conjunto" pode ser interpretado de diversas maneiras, como situações de aprendizagem presenciais ou virtuais, síncronas ou assíncronas, esforço totalmente em conjunto ou com divisão de tarefas. (TORRES; IRALA, 2014, p. 5)

O conhecimento, a partir da ideia de aprendizagem colaborativa, resulta do diálogo que ocorreu entre os integrantes do grupo. De acordo com Kenski,

> A colaboração difere da cooperação por não ser apenas um auxílio ao colega na realização de alguma tarefa ou a indicação de formas para acessar determinada informação. Ela pressupõe a realização de atividades de forma coletiva, ou seja, a tarefa de um complementa o trabalho de outros. Todos dependem de todos para a realização das atividades, e essa interdependência exige aprendizados complexos de interação permanente, respeito ao pensamento alheio, superação das diferenças e busca de resultados que possam beneficiar a todos. (KENSKI, 2003, p. 112)

Interagir é essencial em um mundo no qual há tantas possibilidades de aprendizagem colaborativa nas redes sociais. Para Lévy (1999, p. 130), no ciberespaço a colaboração é "a expressão da aspiração de construção de um laço social, que não seria fundado nem sobre links territoriais, nem sobre relações institucionais, nem sobre as relações de poder, mas sobre a reunião em torno de centros de interesses comuns".

A partir das interações, segundo as teorias interacionistas, em que se destacam Piaget e Vygotsky, as pessoas se desenvolvem e aprendem, portanto, faz-se necessário provocar interações no espaço da escola.

7 | UTILIZAÇÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Em 1899, imaginou-se que a escola no ano de 2000 se apresentaria dessa forma. Os alunos estariam dispostos em filas, quietos, numa postura passiva, apenas recebendo informações dos livros que o professor selecionaria, por meio de capacetes de metal. Dessa forma, as informações estariam sendo "depositadas" diretamente na cabeça dos alunos. O

ano 2000 já ficou para trás. Os capacetes de metal ainda não estão na cabeça dos alunos, mas a postura passiva, as carteiras enfileiradas e a figura do professor que ainda pratica uma “educação bancária”, certamente, em alguma escola, é encontrada.

Constata-se que, no espaço escolar, poucas mudanças ocorreram. Sabese mais hoje em dia sobre as formas de aprender e ensinar, novas metodologias e tecnologias surgiram, mas a escola parece continuar a mesma. Compreende-se atualmente a importância de um aluno mais ativo no processo de aprendizagem, com base nas pesquisas da psicologia que envolvem as concepções de desenvolvimento e aprendizagem, mais precisamente a interacionista, que valoriza a interação entre o sujeito e o objeto do conhecimento nesse processo.

Para os interacionistas, o sujeito é ativo na construção do conhecimento, mas, mesmo assim, alguns modelos obsoletos de ensino, às vezes, prevalecem nas escolas. A integração das tecnologias na educação pode favorecer o processo de mudança, mas, para isso, gestores, professores e alunos precisam estar inseridos em um novo contexto educacional. Para Moraes,

> O fato de integrar imagens, textos, sons, animação e mesmo a interligação de informações em sequências não lineares, como as atualmente utilizadas na multimídia e hipermídia, não nos dá a garantia de boa qualidade pedagógica e de uma nova abordagem educacional. Programas visualmente agradáveis, bonitos e até criativos, podem continuar representando o paradigma instrucionista, ao colocar no recurso tecnológico uma série de informações a ser repassada ao aluno. E assim, continuávamos preservando e expandindo a velha forma com que fomos educados, sem refletir sobre o significado de uma nova prática pedagógica utilizando esses novos instrumentos. (MORAES, 1996, p. 58).

Cuban (1988, apud Pedró, 2014) apresenta mudanças pedagógicas de primeira e segunda ordem, e o entendimento dessas mudanças pode favorecer a reflexão sobre os caminhos que se deve percorrer para que ocorram transformações na educação.

> Uma mudança de primeira ordem se dá quando a incorporação de uma nova tecnologia permite melhorar os processos que suporta, sem modificá-los radicalmente. [...]. Mas a ordem de magnitude das mudanças não permite de forma alguma falar, neste caso, de uma transformação da metodologia docente, nem dos processos de ensino nem dos de aprendizagem. (CUBAN, apud PEDRÓ, 2014).

Envolver as tecnologias em diferentes situações de ensino e de aprendizagem não é tarefa difícil. O desafio é possibilitar que os alunos desenvolvam competências necessárias que permitirão transformar os conteúdos que aprendem na escola. É necessário, para isso, oferecer a esses alunos atividades que oportunizem a análise de informação, a busca de soluções para problemas desafiadores, a cooperação e a colaboração evidenciadas muitas vezes em trabalhos em equipes, além de uma comunicação efetiva capaz de apresentar e discutir os resultados alcançados.

8 I SUBSÍDIOS TECNOLÓGICOS PARA O TRABALHO COM A PESQUISA NA INTERNET

É necessário estabelecer um diálogo entre as tecnologias e seu desempenho quanto subsidio ao ensino. Assim, a internet exerce papel fundamental quanto ferramenta para a pesquisa acadêmica e escolar.

8.1 Windows, Word e Power Point

Muitas ferramentas são conhecidas pelos profissionais da educação. Entre elas estão o Windows, Word e Power Point. Entretanto, é feito o uso coreto dessas ferramentas?

É necessário explorá-las para chegar ao objetivo de transformá-las em ferramentas importantes para o uso em aula.

Os professores e estudantes podem utilizá-las para produzir textos, gráficos, navegar na Internet e, ainda, criar apresentações. É necessário que o professor saiba de fato como utilizá-las para não realizar apenas uma troca da louca comum pela tela de computador.

É necessário elaborar uma estratégia, além de passar instruções aos alunos quanto a seu uso, para então, fazer sentido a eles.

Estas ferramentas são importantes, mas já foram desenvolvidas outras técnicas educacionais importantes. Para isto, o profissional deve se atualizar quanto ao mercado e sociedade.

Windows: Com base em (VALENTE, 2014, p. 85) "o Windows é um sistema operacional e do ponto de vista de programação ele é um software como qualquer outro. Mas as semelhanças param aí, o Windows exerce um papel extremamente importante não só para o computador, como para os demais programas."

> O Windows serve para criar um ambiente para que outros programas possam ser executados. Quando você usa o Word, Excel, Photoshop e outros programas, esses na verdade só estão funcionando pois o Windows criou o ambiente para isso.
>
> Esse ambiente significa gerenciar memória, HD, placa de vídeo, Mouse, teclado, entre outros. Mas não é só isso, quando você manda uma impressão no Word, por exemplo, quem imprimi na verdade é o Windows. Você já notou que a tela de opções de impressão é igual para todos os programas no seu micro? Pois é, indica que todos os programas dependem do Windows para a impressão e outras funções, como salvar, abrir arquivos, entre outros. (VALENTE, 2014, p. 67).

Ainda, existe um sistema operacional voltado a educação, o chamado Windows 10 Educação.

> O interessante do Windows 10 Educação é que permite personalizações por parte do professor, com gestões inteligentes do sistema, de forma simplificada. É possível, por exemplo, fazer a gestão de arquivos usando o

> serviço de nuvem ou salvando no próprio PC — provas, gabaritos, trabalhos dos alunos e centralizar tudo. Os recursos do sistema podem ser utilizado por estudantes de todas as idades e profissionais ou instituições de diversos níveis de ensino. (VALENTE, 2014, p. 65).

Word: "O Word é um aplicativo do Microsoft Windows que vem junto na instalação deste. Utiliza-se o aplicativo para edição de textos. Word é um editor de textos com formatação complexa. Com o Word, você pode criar e editar documentos de texto simples ou documentos com formatação e elementos gráficos complexos. " (VALENTE, 2014, p. 45).

Neste programa, o aluno pode criar textos, tabelas, podendo ser utilizado como um caderno digital.

Power Point: "Microsoft PowerPoint é um programa utilizado para criação/edição e exibição de apresentações gráficas. Neste caso, o professor deve se atender a forma de utilização, para, não transferir o conteúdo do quadro tradicional para uma tecnologia moderna. " (VALENTE, 2014, p. 85).

O professor deve inovar, utilizar esta ferramenta para apresentações dinâmicas, utilizando imagens, sons entre outros.

8.2 Aprendendo com projetos

Como integrar as novas tecnologias em uma proposta de aprendizagem por meio de projetos?

As tecnologias podem ser vistas como um recurso importante no desenvolvimento de projetos, favorecendo a pesquisa, os momentos de trocas de experiências, testando ideias e fomentando novas descobertas.

A aprendizagem por projetos está prevista em documentos que norteiam as práticas pedagógicas nas escolas. De acordo com Teodoro,

> A aprendizagem baseada em projetos traz para a sala de aula a interdisciplinaridade, seguindo a concepção de ensino atual, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1998). A proposta também segue as novas Diretrizes e Parâmetros Curriculares da educação básica, [e] reduzindo a distância entre o aprendizado da teoria e a prática, o foco do ensino passa a ser o aluno, que deixa de exercer o papel de receptor passivo das informações transmitidas por seus professores. (TEODORO, 2017, p. 6)

Ao se trabalhar com projetos na escola, há de se pensar nas mudanças que essa prática provoca. Na aprendizagem baseada em projetos, o aluno se torna sujeito ativo no processo de aprendizagem e o professor torna-se responsável pela mediação pedagógica.

> Na Pedagogia de Projetos, o aluno aprende no processo de produzir, levantar dúvidas, pesquisar e criar relações que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento. Portanto, o papel do professor deixa de ser aquele que ensina por meio da transmissão de informações – que tem como centro do processo a atuação do professor –

> para criar situações de aprendizagem cujo foco incida sobre as relações que se estabelecem nesse processo, cabendo ao professor realizar as mediações necessárias para que o aluno possa encontrar sentido naquilo que está aprendendo a partir das relações criadas nessas situações. (PRADO, 2005, p. 14)

Na aprendizagem, a partir do desenvolvimento de projetos, os alunos aprendem fazendo e tornam-se autores do que produzem. De acordo com Prado:

A Pedagogia de Projetos deve permitir que o aluno aprenda-fazendo e reconheça a própria autoria naquilo que produz por meio de questões de investigação que lhe impulsionam a contextualizar conceitos já conhecidos e descobrir outros que emergem durante o desenvolvimento do projeto. (PRADO, 2005, p. 6)

Trabalhando com projetos, é possível a integração das diversas áreas do conhecimento, como também das diferentes mídias. Ao se propor um projeto em sala de aula, deve-se apresentar uma problemática que seja significativa para o aluno, ou seja, que esteja relacionada à realidade em que ele vive, conduzindo-o à busca de informações, análises e discussões que possibilitem um melhor entendimento e a busca da solução para o problema. Segundo Lúcia Helena Alvarez Leite:

> Ao participar de um projeto, o aluno está envolvido em uma experiência educativa em que o processo de construção de conhecimento está integrado às práticas vividas. Esse aluno deixa de ser, nessa perspectiva, apenas um aprendiz do conteúdo de uma área de conhecimento qualquer. É um ser humano que está desenvolvendo uma atividade complexa e que nesse processo está se apropriando, ao mesmo tempo, de um determinado objeto do conhecimento cultural e ser formando como sujeito cultural. (LEITE, 1996, p. 32).

Na aprendizagem por projetos, o uso das novas tecnologias, como o computador, pode favorecer a busca e a organização das informações e, para a apresentação dos resultados, podem ser utilizadas outras mídias como suporte. A partir da metodologia de projetos, torna-se possível exercitar o aprender a aprender, um dos desafios do nosso século. Para o professor Sergio Ferreira do Amaral, “trata-se de desenvolver capacidades para você aprender, como disciplina, foco, precisão. E isso pressupõe criatividade, responsabilidade e concentração” (VARELLA, 2016, p.56).

8.3 Sala de aula invertida: é possível?

A sala de aula invertida é uma metodologia que inverte a maneira de aprender. O que comumente acontecia primeiramente no espaço da sala de aula, agora pode acontecer enquanto o aluno está em casa; e o que era para ser realizado em casa, passa a ser feito em sala de aula, exigindo novas posturas do professor e do aluno.

> A sala de aula invertida é uma modalidade de e-learning na qual o conteúdo e as instruções são estudados on-line antes de o aluno frequentar a sala de aula, que agora passa a ser o local para trabalhar os conteúdos já estudados,

> realizando atividades práticas como resolução de problemas e projetos, discussão em grupo, laboratórios etc. (VALENTE, 2014, p. 85)

Tecnologias como o celular e o computador com acesso à internet podem favorecem a prática proposta na sala de aula invertida, pois essas ferramentas podem permitir o acesso aos materiais que o professor disponibilizará e que devem ser vistos em casa. Acessando o material em casa, os alunos podem, em sala, desenvolver diferentes atividades. "Nessa perspectiva, a sala de aula se transforma em um espaço dinâmico e interativo, permitindo a realização de atividades em grupo, estimulando debates e discussões, e enriquecendo o aprendizado do estudante a partir de diversos pontos de vista" (VALENTE, 2014, p. 85).

Ao dispor de mais tempo em sala de aula para acompanhar as atividades dos alunos, o professor também pode detectar com mais facilidade as dificuldades dos alunos em relação à compreensão do conteúdo que está sendo trabalhado e promover reflexões que levem à aprendizagem.

9 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento tecnológico surpreende a cada dia, com novas descobertas e novas invenções. As tecnologias de informação e comunicação estão presentes nos diferentes segmentos da sociedade e provocam novas formas de comunicação, de interação, de entretenimento, de trabalho e de se viver. Diante desse contexto, é importante destacar a importância da aproximação entre as tecnologias e a educação. Ao usarmos tecnologias em sala de aula para promover a aprendizagem, temos a utilização de "tecnologias educacionais".

É importante destacar que a utilização de tecnologias na sala de aula não demonstra estar ocorrendo inovações na educação, pois as tecnologias podem servir apenas como substitutas de tecnologias mais antigas, para dar conta de um mesmo modelo de ensino. Ao usar tecnologias em sala de aula, o professor continua exercendo papel importante no processo de ensino e aprendizagem. As tecnologias apenas colaboram com esse processo. Televisão, cinema e jornal são tecnologias que podem aproximar os alunos de temas trabalhados em sala de aula de forma atraente, motivando-os à aprendizagem.

A partir das nossas análises, pense sobre a influência dessas mídias em nossas vidas, e seu impacto na educação brasileira, refletindo sobre o papel da escola e do professor na formação dos estudantes.

Em relação ao uso das TICs na educação, pode-se constatar algumas determinações presentes em documentos legais brasileiros. Tecnologias como motivadoras da aprendizagem, tecnologias assistivas, tecnologias educacionais para colaborar com o processo de aprendizagem são algumas indicações que retratam a importância da inserção das tecnologias na educação.

As tecnologias, quando bem utilizadas, podem colaborar com transformações na educação. Novas metodologias podem ser aplicadas e, dessa forma, contribuir para novas formas de atuação do professor e do aluno no processo de ensino e de aprendizagem.

A interação que ocorre nos espaços virtuais pode possibilitar trocas de informações sobre determinado assunto. Com os diferentes recursos tecnológicos é possível propor atividades desafiadoras, que envolvam os alunos e os tornem sujeitos ativos no processo de aprendizagem, inclusive promovendo aprendizagem colaborativa.

A aprendizagem por projetos é uma metodologia que pressupõe atividades a serem realizadas em grupo, enfatizando a troca de experiências, o diálogo para busca de soluções de problemas, tornando os alunos autores do seu próprio conhecimento.

A sala de aula invertida também é uma metodologia capaz de tornar os alunos sujeitos ativos do processo de aprendizagem. Ao se preparar para as atividades que serão desenvolvidas em sala de aula, a partir do estudo antecipado dos conteúdos, o aluno tem a oportunidade de verificar quais suas dificuldades em relação à compreensão do tema e saná-las com o professor no decorrer das atividades realizadas posteriormente em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Fundamental (SEF**). Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, G. da S.; PURIFICAÇÃO, I. da. Educação e novas tecnologias: um repensar. Curitiba: InterSaberes, 2011.

CORRÊA, J. **Novas tecnologias de informação e da comunicação; novas estratégias de ensino/ aprendizagem.** In: COSCARELLI, C. V. (Org.). Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DILLENBOURG, P. & Baker, M (1999). **Negotiation spaces in Human-Computer Collaborative Learning**. Proceedings of the International Conference on Cooperative Systems (COOP')6), juan-Les-Pins (France), June 12-14 199.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. Campinas: Papirus, 2003.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. Campinas: Papirus, 2003.

LEITE, L. H. A. **Pedagogia de projetos: intervenção no presente**. Presença Pedagógica. Belo Horizonte: Dimensão, 1996.

MARTENDAL, F.; LAGO, S. M. S. **Uma reflexão sobre a inclusão digital como forma de transformação e capacitação dos indivíduos**. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL EM GESTÃO DE NEGÓCIOS, 1., 2015, Cascavel. Anais... Cascavel: Unioeste, 2015. Disponível em: <http://cac-php.unioeste.br/eventos/ cingen/artigos_site/convertido/9_Areas_Afins_das_Ciencias_Sociais_Aplicadas/ Uma_reflexao_sobre_a_Inclusao_digital_como_forma_de_transformacao_e_cap acitacao_dos_individuos.pdf>. Acesso em: 11 out. 2020.

MATTAR, J. **Metodologias ativas para a educação presencial blended e a distância**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MIRANDA, G. S. S. **Tecnologia, interação e interatividade: desafios para o docente em ambientes virtuais de aprendizagem**. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2015. Disponível em: <http://www.univas.edu.br/me/docs/dissertacoes2/17.pdf>. Acesso em: 11 out. 2020.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas**. Em Aberto, Brasília, v. 16, n. 70, abr./jun. 1996. Disponível em: <http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/candida/ paradigma_emergente.pdf>. Acesso em: 11 out. 2020.

MORAN, J. M. Aprendendo integralmente por desafios. 26 out. 2013. Disponível em: <https://moran10.blogspot.com.br/2013/10/aprendizagemintegral-por-desafios_26.html>. Acesso em: 11 out. 2020.

MORAN, J. M. **Os meios de comunicação na escola.** Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/c_ideias_09_021_a_028.pdf>. Acesso em: 11 out. 2020.

NISKIER, A. Tecnologia educacional: uma visão política. Petrópolis: Vozes, 1993.

MORAN, J. M. **Integração das tecnologias na educação: salto para o futuro**. Brasília: Ministério da Educação; Seed, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/1sf.pdf>. Acesso em: 15 out. 2019.

MOREIRA, M. A. **O que é afinal a aprendizagem significativa?** Qurriculum, La Laguna, 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>. Acesso em: 11 out. 2020.

MUNHOZ, A. S. O estudo em ambientes virtuais de aprendizagem: um guia prático. Curitiba: InterSaberes, 2013.

MORAN, J. M. **Os meios de comunicação na escola.** Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/c_ideias_09_021_a_028.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2018.

NISKIER, A. Tecnologia educacional: uma visão política. Petrópolis: Vozes, 1993.

MOREIRA, M. A. O que é afinal a aprendizagem significativa? Qurriculum, La Laguna, 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>. Acesso em: 11 out. 2019.

MUNHOZ, A. S. O estudo em ambientes virtuais de aprendizagem: um guia prático. Curitiba: InterSaberes, 2013.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Tecnologias Educacionais. **Diretrizes para o uso de tecnologias educacionais**. Curitiba: SEED, 2010. (Cadernos temáticos).

PRADO, M. E. B. B. **Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações**. In: ALMEIDA, M. E. B. de; MORAN, J. M. Integração das tecnologias na educação: salto para o futuro. Brasília: Ministério da Educação; Seed, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/1sf.pdf>. Acesso em: 11 out. 2020.

PEDRÓ, F. **Tecnologias para a transformação da educação: experiências de sucesso e expectativas**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL TECNOLOGIAS PARA A TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2014, São Paulo.

PONTE, J. P. da. **Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: Que desafios?** Revista Ibero-Americana de Educación, Madri, n. 24, p. 63-90, set./dez. 2000. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/ bitstream/10451/3993/1/00-Ponte%28TIC-rie24a03%29.PDF>. Acesso em: 11 out. 2020.

SANTOS, P. L. V. A. da C.; CARVALHO, A. M. G. de. **Sociedade da informação: avanços e retrocessos no acesso e no uso da informação.** INF. & Soc.: Est, João Pessoa, v. 19, n. 1, p. 45-55, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/1782/2687>. Acesso em: 11 out. 2019.

SANCHO, J. M. et al. Tecnologias para transformar a educação. Porto Alegre: Artmed, 2006.

VALENTE, J. A. (Org.). Computadores e conhecimento: repensando a educação. Campinas: Unicamp/ Nied, 1998.

SAVIANI, D. **A história das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2013.

SEEGGER, V.; CANES, S. E.; GARCIA, C. A. X. Estratégias tecnológicas na prática pedagógica. Monografias ambientais, Santa Maria, v. 8, n. 8, p. 1.887-1.899, ago. 2012. Disponível em: <https:// periodicos.ufsm.br/remoa/article/view/6196/3695>. Acesso em: 11 out. 2020.

SIMÃO NETO, A. As cincos ondas da informática educativa. Revista Educação em Movimento, Curitiba, v. 1, n. 2, maio/ago. 2002.

TORRES, P. L.; IRALA, E. A. F. **Aprendizagem colaborativa: teoria e prática**. In: ANDREOLI, C. V.; TORRES, P. L. (Org.). Complexidade: redes e conexões do ser sustentável. Curitiba: SENAR, 2014. Disponível em: <http://www.agrinho. com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_03_Aprendizagem-colaborativa.pdf>. Acesso em: 11 out. 2020.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala. Educar em Revista, Curitiba, Edição Especial, n. 4, p. 79-97, 2014.

TEODORO, F. **Uma proposta de abordagem sobre inflação usando noções de matemática financeira e do programa Geogebra, nas aulas de história do nono ano do ensino fundamental**. 29 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ciências e Tecnologia) –, Universidade Federal de Santa Catarina, Joinville, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/ handle/123456789/182301/ARTIGO.pdf?se quence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 11 out. 2020.

VARELLA, T. **Para século 21, o importante é "aprender a aprender".** Campinas, 23 abr. 2016. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/04/ 23/para-seculo-21-o-importante-e-aprender-a-aprender.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 11 out. 2020.

CAPÍTULO 17

REFLEXÕES SOBRE O USO DO *YOUTUBE* EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Data de aceite: 04/01/2021
Data de submissão: 06/10/2020

Alessandro Segala Romano
Pós-Graduação do Centro Paula Souza
São Paulo - SP
http://lattes.cnpq.br/4515326104844988

Rosália Maria Netto Prados
Pós-Graduação do Centro Paula Souza
São Paulo – SP
http://lattes.cnpq.br/1028299162272414

RESUMO: Este artigo tem como proposta verificar se o uso das tecnologias digitais, mais especificamente o *Youtube*, é relevante como uma ferramenta de apoio ao processo de aprendizagem na educação profissional, em um curso Técnico de Comunicação Visual, no componente de Meios de Impressão e Processos Gráficos. Os métodos utilizados, foram de uma pesquisa bibliográfica para embasamento teórico e uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa, após a apresentação do vídeo em sala de aula. Foi verificado que o vídeo se mostrou uma ferramenta válida no processo de aprendizagem, porém para a amostra em específico, detectou-se que outras atividades práticas são mais motivadoras aos alunos.
PALAVRAS-CHAVE: Curso Técnico, Aprendizagem, Tecnologias, *Youtube*.

REFLECTIONS ON THE USE OF YOUTUBE IN PROFESSIONAL EDUCATION

ABSTRACT: This article have as purpose to verify whether the use of digital technologies, more specifically for Youtube, is relevant as a tool to support the learning process in professional education, in a Visual Communication Technical course, in the subjects of Print Media and Graphic Processes . The methods used were a bibliographic search for theoretical support and a descriptive research with a qualitative approach, after the presentation of the video in the classroom. It was found that the video proved to be a valid tool in the learning process, however for the specific sample, it was found that other practical activities are more motivating to students.
KEYWORDS: Technical Course, Learning, Technologies, Youtube.

1 I INTRODUÇÃO

Neste artigo discute-se o uso do *Youtube*, como uma ferramenta de apoio ao processo de aprendizagem. Justifica-se esta pesquisa sobre o uso das mídias sociais no processo de comunicação dentro de uma sala de aula, pois nos últimos anos, com os avanços tecnológicos e a facilidade ao acesso às tecnologias, a educação profissional vem sofrendo transformações importantes. Neste processo educacional, considera-se o perfil de aluno que está, cada vez mais antenado e adaptado ao

uso de novas tecnologias. Nesse contexto, discute-se a utilização de novas linguagens e ferramentas para o desenvolvimento da produção e aplicação de conhecimento de uma forma rápida e efetiva. Sob a vertente docente, as tecnologias possibilitam estratégias pedagógicas para adequação ao público específico da educação profissional.

O objetivo da pesquisa é verificar se o uso das tecnologias digitais, mais especificamente do *Youtube*, é pertinente como uma ferramenta de apoio no processo de aprendizagem.

Foi escolhido o vídeo: Gutenberg: A máquina que nos criou (2008)[1], pois o mesmo é compatível com as bases tecnológicas do componente: Meios de Impressão e Processos Gráficos. Findada a sua apresentação, foi aplicado um questionário, para verificar se o uso dessa ferramenta foi relevante para os alunos no processo de transmissão do conhecimento e no processo de ensino.

Para embasamento teórico do artigo foi realizada uma pesquisa bibliográfica de dados secundários. Posteriormente será gerado uma descrição e análise do uso de tecnologias em sala de aula, com a apresentação de gráficos.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

O presente artigo faz uma pesquisa sobre o uso do *Youtube* em sala de aula, com estudantes do 1º módulo de um curso Técnico de Comunicação Visual, em uma instituição pública de Educação Profissional, em 2019, no componente curricular Meios de Impressão e Processos Gráficos. Para Brian:

> A formação de trabalhadores com capacidade de inovar, de identificar problemas, encontrar as suas soluções e capaz de implementá-las é, assim, um imperativo para o desenvolvimento econômico, além de ser condição necessária para a construção de uma sociedade democrática. Essas demandas de formação do trabalhador põem como desafio para os educadores a transformação dos currículos e metodologias de ensino em vigor nas instituições escolares. (BRIAN, 1993, p. 55)

Com a globalização e os avanços tecnológicos, especialmente na área da informática, a comunicação se tornou mais rápida e dinâmica. Na década de 60, em meio a uma guerra entre Estados Unidos e a antiga União Soviética (Guerra Fria), foi necessária uma forma de comunicação para que as mensagens chegassem aos seus destinatários e não fossem interceptadas pelos inimigos, despontando então, como conhecemos hoje: a *internet.* A *internet* é o conjunto de redes de computadores, difundida por diversas regiões do planeta, trocando dados e mensagens, utilizando um protocolo padronizado. Em dezembro de 1994, a Embratel iniciou o serviço de "***Internet* Comercial**" no Brasil, tornando-se definitiva em maio de 1995 (ARRUDA, 2011).

1. **Gutenberg e A Máquina Que Nos Criou - Documentário (2008)**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?-v=mxBXAsbKdWY&t=139s>. Acesso em: 11 de março de 2019.

A difusão das tecnologias bem como os avanços da *Internet*, auxiliaram na cultura digital, também conhecida como "cibercultura" definida por Lévy (2005), como uma "interconexão" universal, da formalização de comunidades virtuais e de inteligência coletiva estimuladas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC).

Para Giddens (1990, p. 06), essa abrangência da "rede" favorece a diversas mudanças na sociedade "à medida que áreas diferentes do globo são postas em interconexão umas com as outras, ondas de transformação social atingem virtualmente toda a superfície da Terra.". Já sob aspectos culturais, Hall (2014), explicita a aproximação e ao mesmo tempo o distanciamento cultural e econômico no cenário global. Se por um lado, pessoas em locais mais afastados dos grandes centros urbanos podem receber de forma instantânea, imagens, textos e comunicação de outras culturas, a globalização pode também criar um "[...] mundo de instantaneidade e superficialidade" (HALL, 2014, p. 43). Para CITELLI (2000, p. 137), sob o aspecto do desenvolvimento de novas tecnologias e da pulverização da informação, exercem papel importante no mundo contemporâneo

> [...] agora com o aporte de novos meios disponibilizados pela informática, pelos sistemas digitais, pelas redes de computadores, e que orientam uma revolução de diferentes âmbitos da cultura, da história, dos fluxos econômicos, das sociabilidades, etc [...]. (CITELLI, 2000, p. 137)

As ferramentas digitais e as informações estão cada vez mais à disposição dos alunos, sejam eles crianças, jovens ou adultos, no âmbito escolar ou fora dele, e sua integração com a educação precisa ser ponderada de modo a proporcionar autonomia e reflexão. Para Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), as tecnologias digitais oferecem diferentes possibilidades de aprendizagem e, se bem utilizadas pela escola, constituem-se como oportunidade para que os alunos possam aprender mais e melhor.

Lévy (2005), faz um questionamento sobre as práticas pedagógicas, em relação ao uso das novas tecnologias:

> Não se trata aqui de utilizar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e, sobretudo, os papéis de professor e de aluno (LÉVY, 2005, p. 172).

Com a expansão do uso de computadores, celulares, *tablets* e a ampliação do acesso à *internet* nas casas e nos dispositivos móveis, favoreceu o aparecimento de diversas ferramentas (mídias sociais) para partilhar informações. Em 2018, em uma publicação do Canaltech sobre o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apontou que dois terços da população do país (69,8%) possuem conexão com a *internet"*, o que representa: 126,3 milhões de usuários.

O *Youtube* é uma plataforma de compartilhamento de vídeos e foi criado em 2005. Ele tem um alcance global de 1,9 bilhão de usuários conectados todos os meses, gerando

bilhões de visualizações de horas diárias. (*Youtube,* 2019). No Brasil, ela é a mídia social favorita dos usuários, principalmente entre o público jovem. Em 2006 foi adquirida pelo Google, no intuito de ampliar os compartilhamentos e expansão de portifólio de marca. Desde essa época sempre houve uma dúvida com relação às terminologias: Rede Social ou Mídia Social? A "Rede Social" ou site de relacionamento, para Telles, tem um foco nas relações sociais:

> são ambientes cujo foco é reunir pessoas, os chamados membros, que uma vez inscritos, podem expor o seu perfil como dados e fotos pessoais, textos, mensagens e vídeos, além de interagir com outros membros, criando listas de amigos e comunidades que tem como foco a cultura do relacionamento (TELLES, 2010, p.18).

Já as "Mídias Sociais", permitem "[...] a criação colaborativa do conteúdo, a interação social e compartilhamento de informações em diversos formatos" (TELLES, 2010, p.19) e também em diversos segmentos, tais como: educação, culinária, curiosidades e etc. Isto posto, explica a sua simplicidade para a utilização, tanto para incluir, baixar ou assistir aos vídeos postados. Esse processo de transmissão de mensagens e a sua velocidade é explorado por Bonilla:

> Surgiram novos modos de produzir, transmitir, receber e conservar a informação, e a cultura é influenciada por esse mundo dinâmico, virtual, em rápida mutação. Além da pluralidade das informações disponíveis, estas são de fácil acesso, produzidas e divulgadas de forma horizontalizada, com maior facilidade. As linguagens e os signos que circulam pelos ambientes virtuais permitem materializar as diferentes formas de expressão, aproximando as pessoas, por mais distantes geograficamente que se encontrem. Os textos se transformam em hipertextos interativos, conectados, que são revertidos, fragmentados, reatualizados e disponibilizados em novo contexto, por uma nova comunidade, com diferente autoria (BONILLA, 2015, p. 05).

2.1 A Ubiquidade das Mídias Sociais e Educação

Especificamente, quanto ao *Youtube*, diversos vídeos são incluídos todos os dias e o número de visualizações, dependendo do vídeo, tem uma proporção de alcançar bilhões de pessoas em questões de um "click" e de forma gratuita.

Como já mencionado, o aumento do acesso à banda larga fixa e móvel, tanto nas residências, como também com a implantação de laboratórios nas escolas, as mídias sociais têm potencial de facilitar o processo de comunicação e chegar a diferentes lugares ao mesmo tempo; a esta característica damos o nome de Ubiquidade. Este tema é discutido por Moura (2017), quando relaciona as possibilidades de uso das tecnologias e a aprendizagem adquirida pelos alunos A aprendizagem ubíqua "é um novo modelo educacional tornado possível em virtude das características tecnológicas dos dispositivos móveis", permitindo que em momentos e lugares oportunos "a combinação perfeita entre contextos virtuais e espaços físicos" sejam propícios.

Para Massetto (2002), a tecnologia traz diversos benefícios, tais como:

- Equidade: podendo chegar de forma igual para todos,
- Qualidade: recursos dinâmicos para aplicação do conhecimento,
- Contemporaneidade: aproximando os alunos e professores de questões atuais.

Em contraponto, deve-se evitar o risco de "digitalizar os processos tradicionais de educação". Este tópico também é explorado por Peterossi e Itocazu (2005), quando nos anos 70, houve grande entusiasmo com o uso das "tecnologias instrucionais" como televisão, rádio, cinema e etc. Não é apenas substituir o "off-line" pelo "on-line".

Já Citelli (2000), elucida que a "interface comunicação/educação", vêm sendo muito explorada nos últimos anos. Nesta relação no campo "comunicação/educação", as escolas tem tido papel importante nas reflexões. Sobre essas novas experiências tecnológicas:

> [...] tanto as crianças como os professores vivem num espaço social mediatizado por mensagens televisivas, radiofônicas, jornalísticas, etc, capazes de provocar alterações nos comportamentos, criarem referências para o debate público, influenciarem na tomada de decisões, além de revelarem muitas vezes, os próprios limites do discurso pedagógico. (CITELLI, 2000, p. 140)

3 I MÉTODO

Propôs-se uma pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa, sobre o uso do *Youtube* como ferramenta no processo de aprendizagem. Após a exibição do vídeo: Gutenberg e A Máquina Que Nos Criou - Documentário (2008), em março de 2019, foi aplicado um questionário *survey*, de forma anônima, através do *Google Forms*, contendo 06 perguntas fechadas relacionados ao uso do *Youtube* como ferramenta no processo aprendizagem, dentre as quais algumas serão apresentadas de forma gráfica dos dados, usando o *software Microsoft Excel*. Dentro desse *locus*, 36 alunos (as) responderam.

4 I RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira questão, relaciona-se ao fato de assistir a vídeos usando o *Youtube.* O resultado foi que 94% das respostas remetem à conclusão de que esta ferramenta é muito usada por grande parte dos alunos.

O perfil de idade também está dentro de um contexto de usuários das mídias/ redes sociais, que é de um público jovem. Foi detectado que 83% dos alunos respondentes têm até 18 anos.

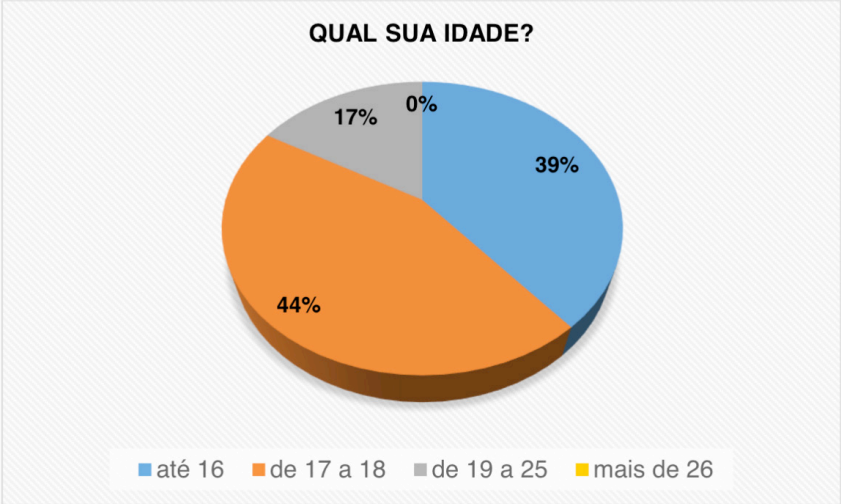

Gráfico 1: Idade

Fonte: O autor (2019).

Outra questão está relacionada ao conteúdo do vídeo estar de acordo com as bases tecnológicas apresentadas aos alunos no início do semestre e que norteiam o Plano de Trabalho Docente (PTD), durante o semestre letivo. O PTD é um plano de ação semestral, desenvolvido com base nas habilidades, competências e bases tecnológicas do componente que servirão de norte para o desenvolvimento dos alunos conforme as "Atribuições e atividades profissionais relativas à qualificação ou à habilitação profissional, que justificam o desenvolvimento das competências previstas nesse componente curricular" (CEETEPS, 2009). O resultado foi que 100% das respostas foram positivas.

Já com relação à duração do vídeo, a grande maioria respondeu como: **aceitável**, o que representa de forma relativa a 88%. A hora/aula (relógio) da aula tem duas (02) horas de duração e o vídeo tem cerca de uma (01) hora de apresentação.

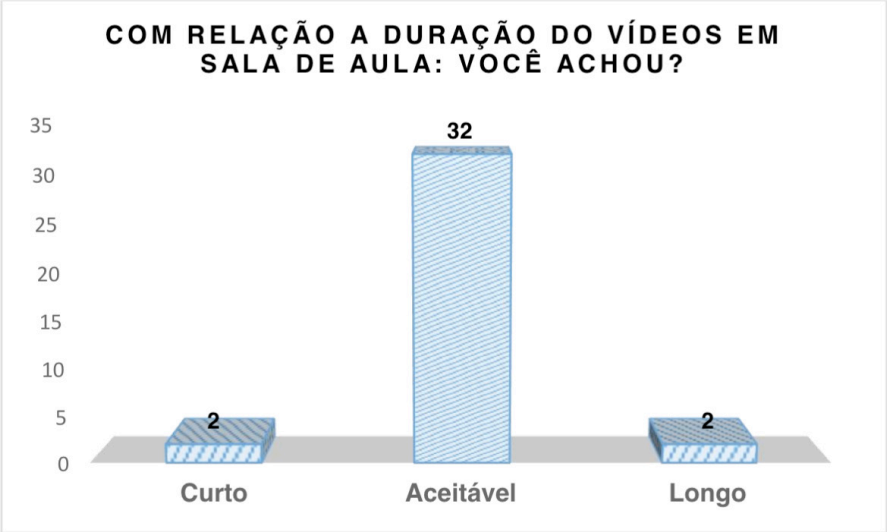

Gráfico 2: Duração do vídeo

Fonte: O autor (2019).

Quando perguntados sobre ao oferecimento de acesso e ao uso de tecnologias em sala de aula para auxiliar no processo de aprendizagem, foi amplamente detectado que: ou é importante, ou é muito importante. Freitas (2009), embasa a construção do conhecimento através da "cibercultura":

> as transformações culturais, as novas condições da produção de conhecimentos levam a novos estilos de sociedade nos quais a inteligência é o produto de relações entre pessoas e dispositivos tecnológicos. Mudam assim, as formas de construção do conhecimento e os processos de **ensino-aprendizagem**. (FREITAS, 2009, p. 59, grifo nosso)

Vale aqui ressaltar, que a aprendizagem para algumas vertentes teóricas como o Behaviorismo e o modelo Cognitivo, é uma transformação do indivíduo, e acontence internamente, não sendo possível e sua observação. Para Fleury & Fleury (2012, p. 19), a aprendizagem "é um processo de mudança, resultante de prática ou experiência anterior, que pode vir, ou não, a manifestar-se em uma mudança perceptível de comportamento".

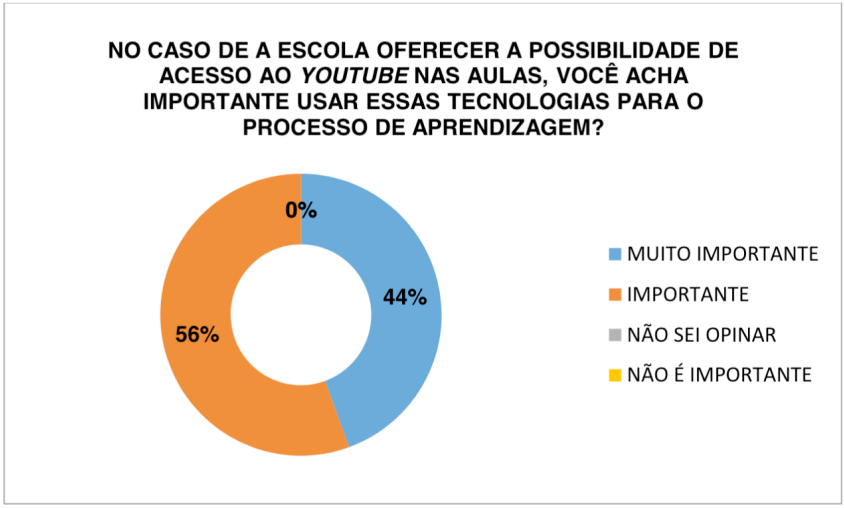

Gráfico 3: Importância do acesso às Tecnologias

Fonte: O autor (2019).

Quanto aos aspectos motivacionais, outra pergunta oportuna foi referente às estratégias usadas em sala pelo autor, em contraponto com o uso do *Youtube* como ferramenta. Notou-se que outras estratégias motivam os alunos frente ao uso do vídeo. Percebe-se que neste caso que as "atividades práticas", têm 56% participação, frente às outras opções.

Gráfico 5: Estratégia

Fonte: O autor (2019).

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após pesquisa de referencial teórico e a aplicação de um questionário, de abordagem qualitativa, de acordo com a pesquisa exploratória proposta, foi possível verificar que as tecnologias contemporâneas proporcionam novas interações no processo ensino-aprendizagem e são bem aceitas pelos alunos. Assim é pertinente o uso de ferramentas como tecnologias digitais e novas linguagens, nas metodologias de ensino. Nesta pesquisa com os alunos do Curso Técnico de Comunicação Visual, após a exibição de um vídeo no *Youtube,* detectou-se que o uso dessa ferramenta em sala de aula é satisfatório como uma estratégia, pois esta contempla a idade dos usuários dessa mídia social, bem como o conteúdo do componente curricular.

A escola ter o acesso às tecnologias (computador, internet e etc), é importante/muito importante na percepção dos alunos, porém esta estratégia não deve ser isolada. Mesmo as teorias de Citelli (2000), Freitas (2009), Hall (2014) e Bonilla (2015), mostrando que: o uso de tecnologias modificam o processo de aprendizagem. Dentro do *locus* deste trabalho detectou-se que "aulas práticas" são mais motivadoras (56%), do que o uso de vídeos (27%), no processo de construção de conhecimento.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Felipe. 20 anos de internet no Brasil: aonde chegamos? Tecmundo, 04 de março de 2011. Disponível em: https://www.tecmundo.com.br/internet/8949-20-anos-de-internet-no-brasil-aonde-chegamos-.htm. Acesso em: 22 de novembro de 2019.

BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. Ensino Hibrido: **personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 04/99**, artigo 6º. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB04_99.pdf. Acesso em 03 de julho de 2019.

CEETEPS. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. **Plano de curso 059**. Curso técnico em Comunicação Visual Modular. São Paulo, 05 de janeiro de 2009. Disponível em: https://etecspgov-my.sharepoint.com/personal/emerson_araujo 7_etec_sp_gov_br/_layouts /15/onedrive.aspx?id=%2Fpersonal%2 Femerson%5Faraujo7%5Fetec% 5Fsp%5Fgov%5Fbr%2FDocuments%2FPlanos2019%2FCV%5FTec%5F 2019%2Epdf&parent=%2Fpersonal%2Femerson%5 Faraujo7%5Fetec% 5Fsp%5Fgov%5Fbr %2FDocuments%2FPlanos2019 &originalPath=aHR0cH M6Ly9ldGVjc3Bnb3YtbXkuc2hhcmVwb2ludC5jb20v OmI6L2cvcGVyc29uYWwvZW1 lcnN vbl9h cmF1am83X2V0ZWNfc3 BfZ292X2JyL0VmUTNGT mY1T0 F0QXB5Yl85TDVkbFd jQjVzbTZpUUoyWmgxd1AwY2tJY0R sLWc_cnR pbWU9bmJCMHV6SlYyRWc . Acesso em 20 de setembro de 2019.

BRIAN, N.P. **Mutações técnicas e organizacionais e o ensino tecnológico, universidade e sociedade.** São Paulo: Revista da Andes, n. 5, 1993.

BONILLA, Maria Helena Silveira; VELOSO, Maristela Midlej Silva de Araújo. O professor e a autoria em tempos de cibercultura: a rede da criação dos atos de currículo. In: **Anais da XXXVII Reunião Anual da ANPED**: PNE – tensões e perspectivas para a educação pública brasileira, 2015, Florianópolis: Ed UFSC, 2015. v. 1. p. 1-17. Disponível em: http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT16-4038.pdf. Acesso em: 08 de abril de 2019.

CANALTECH. Disponível em: https://canaltech.com.br/internet/pesquisa-do-ibge-revela-que-aumentou-o-numero-de-usuarios-de-internet-no-brasil-129545/. Acesso em: 02 de abril de 2019.

CITELLI, Adilson Odair. **Comunicação e Educação**: A linguagem em movimento. São Paulo: Senac, 2000.

DANTAS, Tiago. **Youtube**: *Brasil Escola*. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/informatica/youtube.htm. Acesso em: 20 Fevereiro de 2019.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A formação de professores diante dos desafios da cibercultura**. *In*: _____. (org.). Cibercultura e formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. Coleção Leitura, escrita e oralidade.

FLEURY, Afonso Carlos Corrêa; FLEURY, Maria Tereza Leme. **Aprendizagem e Inovação Organizacional**: as experiências de Japão, Coréia e Brasil. 2ª ed. – São Paulo: Atlas, 2012.

GIDDENS, Anthony. ***The consequences of modernity***. Cambridge: Polity Press, 1990.

HALL, Stuart. **A sociedade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

LÉVY. P. **Cibercultura**, São Paulo: Ed. 34, 2005.

MASETTO, Marcos T. **Mediação Pedagógica e o uso da tecnologia**. In: MORAN, J.M.; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Apª. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica. 5ª ed. São Paulo: Papiros, 2002, p. 133-173.

MOURA, Adelina. **A educação ubíqua na era digital móvel**: reconfiguração dos espaços de aprendizagem. In: BONINI, Luci Mendes Melo et al. (ORG). **Dinâmicas Sociais e Desenvolvimento Local.** Curitiba: CVR, 2017. p.151-188.

PETEROSSI, H. G.; ITOCAZU, N. A. As Novas Tecnologias de Informação e a prática docente. In: PETEROSSI, Helena Gemignani; MENESES, João G. de Carvalho (coords). **Revisitando o Saber e o Fazer Docente**. São Paulo: Thomson, 2005, p. 103-113.

RIBEIRO, Carolina. Relatório revela dados e tendências sobre o uso das redes sociais no Brasil e ao redor do mundo. **TechTudo**, 15 de fevereiro de 2019. Disponível em: https://www.techtudo.com.br/noticias/2019/02/conheca-as-redes-sociais-mais-usadas-no-brasil-e-no-mundo-em-2018.ghtml. Acesso em: 05 de agosto de 2019.

TELLES, André. **A Revolução das Mídias Socias:** Cases, Conceitos, Dicas e Ferramentas. São Paulo: M.Books do Brasil, 2010.

YOUTUBE. Disponível em: https://www.youtube.com/intl/pt-BR/yt/about/press/. Acesso: 05 de maio de 2019.

CAPÍTULO 18

LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NO ENSINO SUPERIOR: DISCUSSÕES FRENTE AOS PARADIGMAS DE EDUCAÇÃO PARA TODOS

Data de aceite: 04/01/2021
Data da submissão: 16/10/2020

Etiene Abreu
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO
Rio de Janeiro, RJ
http://lattes.cnpq.br/7923520624595801

RESUMO: Há mais de uma década, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi incluída nos currículos dos cursos de nível superior. É importante, entretanto, que se façam discussões sobre como esta disciplina se alinha com as atuais políticas inclusivas, para que esta ultrapasse a questão gramatical/linguística e colabore efetivamente para a compreensão de questões sociais, educativas e subjetivas que permeiam as comunidades surdas. Para os sujeitos falantes de línguas de sinais, ações que permitem que sua língua/cultura saia da invisibilidade são de extrema importância, porém, o uso e difusão da língua não pode se limitar ao pensamento de 'tradução' do mundo, mas sim, pensar também na significação do mundo possível pelo processo linguístico e, consequentemente, nas formas de apreender e aprender. Isso perpassa a questão pedagógica, ratificando a importância dessa discussão na formação docente. No entanto, estudar a língua de sinais como componente curricular não é a única ação proposta, sendo necessário compreender outras políticas relacionadas à Libras no espaço acadêmico.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores, Educação Inclusiva, Língua de sinais.

BRAZILIAN SIGN LANGUAGE IN HIGHER EDUCATION: DISCUSSIONS FACE 'EDUCATION FOR ALL' PARADIGM

ABSTRACT: More than a decade ago, the Brazilian Sign Language (Libras) was included as a curriculum discipline of higher education courses. It is important, however, to have discussions on how this discipline aligns with current inclusive policies, it is not only about grammatical/linguistic subjects, it could effectively collaborates to understand social, educational and subjective issues that permeate deaf communities. For whom speak sign languages, actions that allow their language/culture to escape invisibility are extremely important, however, the use and diffusion of the language cannot be limited to the thought of 'translation' of the world, but rather, to think also in the meaning of the world made possible by the linguistic process and, consequently, in the ways of apprehending and learning. This runs through the pedagogical question, confirming the importance of this discussion in teacher education. However, studying sign language as a curricular component is not the only policy proposed, and it is necessary to understand other actions related to Libras in the academic community.

KEYWORDS: Teacher education, Inclusive Education, Sign language.

1 | INTRODUÇÃO

A língua de uma comunidade reflete "a estrutura do seu mundo, isto é, como ela entende, define e procede à taxonomia das ideias sobre si própria, as suas relações, as suas hierarquias e o seu ecossistema" (MASOLO, 2010, p. 330). Na educação, levamos em conta tais relações e conhecimentos que constituídos pelos estudantes, para fazer propostas educativas pertinentes. Quando falamos de estudantes surdos, pensamos justamente em sua forma de ver o mundo e se expressar, de forma visual através da língua de sinais, e como as estratégias de ensino precisam considerar essas especificidades.

O contato de professores em formação com esta língua deveria incluir avaliar o que está envolvido em pensar/viver em língua de sinais - como isto impacta os modos de ser, aprender, ensinar, interagir. Um professor não poderia ignorar as diferenças subjetivas entre os estudantes, mas, para tanto, é necessário que os professores compreendam que existem formas diversas de pensar, sentir e descrever o mundo. A formação deste professor, por conseguinte, precisa considerar estas questões e daí a necessidade constante de se (re)pensar os modelos curriculares existentes.

A Língua Brasileira de Sinais é uma língua oficialmente reconhecida no Brasil, inclusive com a possibilidade de ser considerada como língua de instrução – isto é, a língua que mediará os processos de ensino e aprendizagem. Os falantes de língua brasileira de sinais são muitos e estão espalhados pelo país, frequentando escolas em todas as regiões nacionais. Isso faz com que deixe de ser um tema local ou específico, para se tornar um assunto pertencente à formação docente.

Segundo legislação atual, a disciplina de Libras deve ser oferecida nos cursos de graduação, obrigatoriamente nos cursos de formação de professores. Embora o Decreto 5.626 de 2005 - que institui a Libras como disciplina obrigatória nos cursos superiores - não trata de questões pontuais, como os objetivos desta disciplina e sua duração, é fundamental que esta discussão aconteça nos espaços acadêmicos. O documento acima citado fala ainda da formação de professores bilíngues - Língua portuguesa/língua de sinais e de professores de Libras.

Assim temos pelo menos três questões relevantes a tratar a partir daí: a) formação de professores que conheçam a língua de sinais e suas especificidades; b) formação de professores fluentes em língua de sinais, capazes de organizar aulas de suas disciplinas inteiramente nesta língua; c) formação de professores de Língua Brasileira de Sinais, que se dediquem a conhecer os aspectos gramaticais e que possam discuti-los em espaços educacionais.

2 | DISCUSSÃO SOBRE EDUCAÇÃO E LÍNGUA DE SINAIS: COMPONENTE CURRICULAR E A (NÃO) FLUÊNCIA EM LIBRAS

Podemos iniciar esse tópico tratando de conhecimento linguístico. Ter contato com uma língua ou uma comunidade, não significa que teremos fluência naquela língua de imediato. Isso não significa que essa relação não resulta em aprendizagens. De fato, vamos nos tornando mais atenciosos e perceptivos às diferenças culturais, sociais e linguísticas conforme nos aproximamos de uma comunidade diferente da nossa. Dito isso, podemos ponderar que o contato com a disciplina de Língua Brasileira de Sinais por um semestre na formação superior não nos tornará necessariamente fluentes – mas essa aproximação, certamente, tem efeitos.

A disciplina de Libras foi inserida no ensino superior como parte de políticas inclusivas, a partir de discussões realizadas com a comunidade surda, após sua regulamentação.

> Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.
>
> § 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.
>
> § 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto (BRASIL, 2005).

Essa inclusão foi um marco, por abrir espaço para aproximações entre a academia e a comunidade surda. As pesquisas sobre o tema ganharam força, "dada a abertura para que se discutam a cultura do surdo e sua língua materna em nível superior, sendo que, por meio dessa obrigatoriedade, abre-se também a universidade a um novo universo de conhecimentos" (GARCIA, 2015, p. 81).

É interessante apontar que escolas com e em línguas de sinais no Brasil, datam pelo menos do século XIX – com a criação com o Instituto Nacional de Educação de Surdos no Rio de Janeiro. Ainda assim, as propostas pedagógicas para as comunidades surdas, concentraram-se por um longo tempo em questões clínicas, interventivas e normalizadoras, considerando a língua de sinais como um meio para aprender a língua portuguesa e aprender a agir – aprender, comportar-se, falar – como um ouvinte.

> As medidas educacionais eram divididas entre as formas mais apropriadas de fazer o aluno Surdo comunicar-se e os procedimentos condicionantes de alfabetização. Enquanto permaneciam as tendências comportamentais e

> tecnicistas na educação de Surdos, em outros setores educacionais eram desenvolvidas discussões veementes sobre Currículo crítico. A considerada impossibilidade orgânica dos surdos parecia impossibilitar o desenvolvimento da educação crítica, ativa, transformadora (DORZIAT, 2009, p. 47).

Com os movimentos surdos e os estudos culturais, amplia-se a ideia de que as comunidades surdas, com língua e cultura específicas, experimentam a aprendizagem a partir de perspectivas diversas às dos ouvintes. A visualidade – marca importante da cultura surda – está presente nos modos de analisar, organizar e estruturar ideias, aprender e se expressar.

Se considerarmos que o ambiente educacional é marcado pelas relações, como docentes, temos que considerar a interação (e educação) linguística como central dos processos de aprendizagem.

> A linguagem não se presta apenas à comunicação. É nas interações com os outros que ela se materializa, não só a si mesma, mas também aos sujeitos que por ela se constituem, internalizando formas de compreensão do mundo, construindo sistemas ântropo-culturais de referência e fazendo com que sejamos o que somos: sujeitos sociais, ideológicos, históricos, em processo de constituição contínua" (GERALDI, 2010, p.10).

Por isso o estudo da disciplina de Libras no ensino superior é considerado como uma possibilidade de pensar em outras maneiras de aprender e ensinar, levando em conta as especificidades linguísticas e culturais dos sujeitos surdos. Sabemos que um idioma, uma língua, reúne conhecimentos de uma comunidade de falantes.

> (...) a linguagem é fundamental no desenvolvimento intelectual de todo e qualquer homem, repetindo no senso comum o que a psicologia vigotskiana, por exemplo, defende de forma explícita ao tratar da relação entre linguagem e pensamento. A linguagem é condição *sine qua nom* na apreensão e formação de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; ela é ainda mais usual na forma de encontro, desencontro e confronto de posições porque é através dela que estas posições se tornam públicas (GERALDI, 2010, p.34).

Podemos, então, concluir que pensar em estratégias de ensino em uma língua em particular envolve conhecer ou considerar tais diferenças. Como afirma Geraldi (2010) "não se trata de confinar a questão educacional à linguagem, mas trata-se da necessidade de pensá-la à luz da linguagem" (Ibidem).

Entretanto, não se pode almejar que todos alcancem fluência no uso de uma língua em pouco tempo de estudo, como no caso de uma disciplina acadêmica. Ou seja, não é prudente esperar que a disciplina garantirá a formação – a partir de sua inclusão no currículo – de professores fluentes em libras. Ainda assim, o estudo da língua de sinais na formação docente é extremamente relevante 1) para que se compartilhem conhecimentos das particularidades linguísticas que podem se traduzir em formas distintas de se

compreender este ou aquele tema e 2) para se discutir possibilidades de ações inclusivas no espaço escolar.

Uma questão importante, por exemplo, é como pensar em espaços educacionais compartilhados por surdos e ouvintes – isto é, entre a língua portuguesa e a língua brasileira de sinais. Geralmente, para acompanhar aulas de professores não fluentes em libras, propõe-se a presença de profissionais intérpretes, que ocupam especificamente o papel de intérpretes educacionais, visto que sua atividade de tradução/interpretação tem fim exclusivamente didático. Essa dinâmica envolve compreender certas questões sensíveis, entre elas o fato de que docentes ainda serão responsáveis pelas estratégias de ensino, mesmo com a presença do intérprete. Não seria coerente delegar essa responsabilidade.

> É importante que o professor regente da classe conheça a língua de sinais, não deixando toda a responsabilidade da comunicação com os alunos surdos para o intérprete, já que a responsabilidade pela educação do aluno surdo não pode e não deve recair sobre o intérprete, visto que seu papel principal é interpretar. A responsabilidade de ensinar é do professor (LACERDA, 2015, p.35).

Porém, sabendo das diferenças existentes na língua de sinais, o docente pode interagir com o intérprete, aproveitando seu conhecimento linguístico e cultural, para propor atividades, interagir com os estudantes, entender suas formas de aprender.

> Assim a disciplina de Libras nos cursos superiores será de grande valia se o objetivo dessa disciplina for, além do ensino básico da língua, conscientizar os futuros professores sobre as particularidades da Libras, sobre a diferença entre o processo de ensino e aprendizagem se em comparação com os ouvintes (principalmente no que tange à língua portuguesa, pois será uma segunda língua para eles), sobre a necessidade e importância de intérpretes de Libras-língua portuguesa em sala de aula (LACERDA, 2015, p. 38).

Como a língua de sinais é estudada em todas as licenciaturas, os docentes das diversas áreas de conhecimento poderão refletir sobre a existência dessas diferenças, buscando formas de planejar atividades que possam contemplar falantes de língua portuguesa e de língua de sinais. Ainda que não alcancem a fluência durante o estudo obrigatório, tais professores poderão compreender as dinâmicas possíveis de uma classe com surdos e ouvintes.

3 I FORMAÇÃO DE PROFESSORES FLUENTES EM LIBRAS

A presença do estudo da Língua de Sinais no nível superior não se resume ao componente curricular. É apresentada também a necessidade de formação de docentes falantes fluentes de Libras.

> Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue.
>
> (...)
>
> Art. 11. O Ministério da Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação:
>
> I - Para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngue: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua; (BRASIL, 2005)

Segundo está posto no Decreto, se faz necessário a formação de docentes que consigam elaborar todo o processo de ensino em língua de sinais. Essa formação, por sua vez, extrapola o que é oferecido e planejado para um componente curricular. Para atender essa demanda propõe-se um curso específico de formação. Os cursos de Pedagogia que trazem essa perspectiva, são chamados comumente de "Cursos de Pedagogia Bilíngue".

> Há que se considerar que as propostas de formação de professores em pedagogia bilíngue precisam garantir que o egresso desse curso se torne apto para exercer as funções de um pedagogo bilíngue e, ao mesmo tempo, devem assegurar, para além do domínio da Libras, a apropriação dos demais conhecimentos inerentes à formação de professores. Afinal, tal profissional poderá exercer sua função como professor junto aos alunos surdos e, também, ouvintes tanto da educação infantil, quanto do ensino fundamental I, além da gestão. Nesse contexto, além da Libras, seria necessário conhecer as diferentes abordagens teórico-metodológicas, estratégias e recursos pedagógicos, bem como avaliar pedagogicamente os alunos (GIROTO; CICLINO; POKER, 2018, p.788).

É preciso destacar a importância e a especificidade da formação dos professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Considerando a realidade brasileira, muitas crianças surdas têm aprendizado tardio da língua, sendo seu primeiro contato, muitas vezes na escola.

> Nessa faixa etária, a criança já estaria no estágio de múltiplas combinações, ou seja, já estaria produzindo sentenças com mais de duas palavras, narrando fatos, compreendendo histórias, realizando perguntas, formulando respostas por meio de uma língua, se tivesse iniciado o processo na língua de sinais desde o nascimento. (...) Ainda hoje, várias crianças têm acesso à língua de sinais após essa fase, em idade escolar, iniciando a aquisição da linguagem tardiamente (CRUZ; QUADROS, 2011, p.27).

Soma-se a isso o fato de que muitas famílias não usam língua de sinais – mesmo depois que seus filhos aprendem. Fazendo com que o ambiente domiciliar não propicie

os mesmos níveis de aprendizagem e contato que experimentam as crianças ouvintes. A escola torna-se um espaço privilegiado para o contato e desenvolvimento linguístico. Com isso é essencial que tenha contato com falantes fluentes que possam servir de modelos e pares comunicativos, para que consiga apreender, aprender sua primeira língua e consolidar seu desenvolvimento cognitivo.

Para pensarmos em como isso influencia (ou deve influenciar) a formação docente, podemos pensar que uma criança ouvinte quando nasce, fica exposta cotidianamente à língua oral que circula onde vive. Ela escuta o tempo todo os sons da língua e é cuidada por falantes competentes, capazes de adequar o nível, tornando ainda mais fácil essa apreensão. Quando vai a escola, seus professores são igualmente experientes falantes de uma língua. Seus colegas provavelmente estarão em níveis semelhantes de desenvolvimento e podem experimentar o uso da língua entre eles.

A criança surda, entretanto, não está exposta à língua oral da mesma forma que a criança ouvinte. Ela percebe as expressões faciais, mas não capta da mesma forma os sons da língua. Se tiver contato com falantes experientes de uma língua visual – língua de sinais – poderá ir apreendendo as formas da língua, percebendo a forma de comunicar dos pais e interagindo com eles. Quando isso não acontece, a criança surda carece de estímulos linguísticos.

Já discutimos que precisamos pensar a educação "à luz da linguagem" (GERALDI, 2010), portanto como pensar a aprendizagem da criança surda que chega à escola sem ter experimentado um desenvolvimento linguístico apropriado? Segundo a legislação vigente, a criança tem direito a estar num ambiente educacional onde a língua de instrução seja a língua de sinais, como forma de garantir essa experiência linguística e seu desenvolvimento. Os docentes, então, precisam ser falantes fluentes e experientes.

> Devido às limitações no meio familiar para que esse desenvolvimento se dê naturalmente, pelo fato da grande maioria dos Surdos ser pertencente a família de ouvintes, torna-se imprescindível a organização de um meio linguístico adequado que venha a suprir essa limitação. É primordial que a escola utilize a LS [língua de sinais], desde cedo, criando um ambiente linguístico em que a comunicação seja fluente, viva e natural entre os participantes do processo educacional. A partir daí, torna-se viável a veiculação de todos os componentes curriculares, como também a consolidação de uma forma particular de ver o mundo, a partir das informações visuais e da emergência das diferenças dentro da diferença (DORZIAT, 2009, p.73).

A formação em um curso que contemple o conhecimento linguístico como parte do repertório docente, é essencial para que o direito à educação inclusiva seja garantido. A fluência necessária para tal fazer docente não é conseguido com uma disciplina curricular, mas sim com estudos mais aprofundados e uso frequente da língua.

A formação específica também permite que se discutam estratégias educacionais que contemplem a visualidade na forma de aprender. Isto é, além de fazer com que a

língua de sinais esteja acessível para a criança surda, é necessário considerar que a lógica ouvinte talvez não seja suficiente – ou mais acessível – para a criança surda.

> Um dos principais limitadores de uma análise apropriada quanto ao ensino de Surdos está geralmente na falsa ideia de que só o fato de usar a LS [língua de sinais] em sala de aula, seja pelo professor da sala/escola especial, seja pelo intérprete de LS da sala regular, é suficiente para proporcionar as condições de aprendizagem desses alunos. Em ambos os casos (sala/escola especial ou sala regular), o conhecimento escolar é passado pelo crivo do ouvinte que, mesmo sabendo sinalizar, usa maior parte do tempo a lógica ouvinte para desenvolver conceitos importantes (Idem. p. 56).

Tais questões relacionadas à aprendizagem, às diferenças linguísticas e culturais, as diferentes formas de aprender, precisam ser amplamente exploradas, discutidas e pensadas por professores em formação que atuarão em classes bilíngues. O ambiente acadêmico, portanto, permite aprofundamento das pesquisas, formando professores sensíveis e conscientes de seu papel em sala de aula, considerando a perspectiva inclusiva.

4 | FORMAÇÃO DE PROFESSORES PESQUISADORES/ DOCENTES DE LIBRAS

O Decreto 5.626/05 faz ainda outros apontamentos importantes sobre a língua de sinais no ensino superior:

> Art. 11. O Ministério da Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação:
>
> (...)
>
> II - De licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos;
>
> III - de formação em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.
>
> Art. 12. As instituições de educação superior, principalmente as que ofertam cursos de Educação Especial, Pedagogia e Letras, devem viabilizar cursos de pós-graduação para a formação de professores para o ensino de Libras e sua interpretação, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Além de formação específica para docência em língua de sinais e da presença na grade curricular das licenciaturas, o estudo da Libras deve se constituir um campo específico na área de Letras. Isto significa a formação de professores de Língua Brasileira de Sinais, de pesquisadores de Libras e de Tradutores de Libras/língua portuguesa.

Antes do reconhecimento da língua de sinais no país, pouco se considerava o acesso por parte comunidade surda ao Ensino Superior. Os estudos de e em língua de

sinais ficavam muitas vezes restritos à área da Educação, mais especificamente o campo da 'Educação Especial'.

A partir do paradigma da educação inclusiva, os movimentos sociais surdos passaram a participar de forma mais incisiva nas discussões sobre educação, lutando pelo acesso igualitário aos mais altos graus de formação. Se fazia necessário pensar a língua de sinais no meio acadêmico, ampliando o leque de áreas para fora da educação: linguística, antropologia, história, sociologia, entre outros.

Num movimento circular, propor uma formação docente inclusiva exigia abrir o espaço acadêmico para que a comunidade surda pudesse aprofundar os estudos científicos sobre a língua de sinais, com possibilidade de organizar um currículo acadêmico de estudos. Nesse movimento, a criação de um curso superior dedicado ao estudo das línguas de sinais alavancou as pesquisas sobre o tema, incrementando os conhecimentos compartilhados na formação docente.

> O Curso de Letras Libras objetiva produzir e divulgar conhecimento nas áreas de língua, literatura e cultura, buscando disponibilizar os meios que possam contribuir para a capacitação do futuro professor e do futuro bacharel, integrados à sociedade através da formação de profissionais competentes, críticos e criativos. De acordo com o que preconizam os pareceres CNE/CES 492/2001 e CNE/CES 1.363/2001, que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras, entre outros, o Curso de Letras Libras pretende formar profissionais que sejam capazes de lidar com as linguagens, nos contextos oral, sinalizado e escrito, e com a interculturalidade – construindo e propagando uma visão crítica da sociedade (QUADROS; STUMPF, 2014, p.20).

A língua brasileira de sinais consolidou-se como parte dos estudos linguísticos no ensino superior e promoveu qualificação de docentes da disciplina de Libras.

É válido notar que quando da implementação do curso, ele foi planejado com aulas em língua de sinais, possibilitando que surdos pudessem ingressar no ensino superior, tendo aulas em sua própria língua: "A primeira turma do Letras Libras foi de Licenciatura e contou quase que exclusivamente com alunos surdos (em torno de 90% dos alunos)" (Idem, p. 10).

Tal abertura de campo também promoveu a formação qualificada dos profissionais tradutores e intérpretes – figuras essenciais nas políticas de inclusão e acessibilidade.

> Até o Decreto nº. 5.626, não se falava em formação específica para esse profissional em instituições de ensino, e essa tarefa estava reservada às associações de surdos. Eram ILS [intérpretes de Língua de Sinais] aqueles que tinham algum conhecimento de Libras e que dispunham a acompanhar pessoas surdas às mais diversas atividades sociais: cultos e cerimônias religiosas, consultas médicas, jurídicas, odontológicas entre outras, busca por informações em órgãos públicos (escolas, prefeituras, cartórios entre outros), palestras, conferências e eventos de toda ordem de que a pessoa surda desejasse participar e de que precisasse de alguém para mediar sua

> relação com pessoas ouvintes que não conhecessem/ dominassem a Libras. Esses ILS, em geral, aprenderam Libras com familiares surdos ou em espaços religiosos, que preocupados com a divulgação de sua doutrina entre os fiéis e também entre a comunidade buscam aprender/ensinar essa língua e torná-la presente em seus espaços de convívio social. Assim, essas pessoas que conhecem a Libras passam a atuar como ILS, mas sem preparo ou reflexão sobre como desenvolver essas práticas, quais as implicações do seu trabalho, etc. (LACERDA, 2015, p.30).

A falta de profissionais intérpretes qualificados constituiu-se por muito tempo uma barreira na formação educacional e profissional de sujeitos surdos. Para que surdos pudessem ter acesso aos conhecimentos científicos e acadêmicos tradicionalmente compartilhados em língua oral (portuguesa, inglesa etc.), se fez necessário pensar em políticas de formação também dos profissionais intérpretes. Dessa forma, a comunidade surda, participando do ambiente universitário com acesso igualitário, pôde ampliar a produção e difusão de saberes em sua própria língua.

5 | CONCLUSÃO

Num país diverso como o Brasil, pensar a educação numa perspectiva inclusiva envolve considerar diferenças linguísticas, culturais, históricas e sociais. Por força de lei, o estudo da língua brasileira de sinais se faz presente no ambiente acadêmico, compondo os estudos de formação docente como disciplina curricular, sendo esta importante ferramenta para difundir conhecimento sobre a língua de sinais e educação de surdos. Em uma pesquisa realizada com estudantes que cursaram a disciplina de Libras foram trazidos os seguintes apontamentos:

> Do total dos participantes, alguns afirmaram que, a partir dessa disciplina, seu entendimento sobre os surdos aumentou, favorecendo a interação com essa parcela da população, como salientou P10*: "Conhecimento sobre o assunto e a possibilidade de interação"*.
>
> Já para outros participantes, a disciplina contribuiu para o aumento de seu conhecimento a respeito da língua de sinais, como pôde ser verificado na resposta de P2: *"Compreender que a Libras é uma língua e tem a mesma relevância de aprender o inglês, por exemplo"*.
>
> Alguns participantes responderam que a disciplina impactou na maneira como percebiam a inclusão de surdos. Para P29, a disciplina desconstruiu preconceitos: *"A cultura surda além de desconstruir alguns preconceitos"* (IACHINSKI et al, 2019).

Isso evidencia que o estudo da língua nos cursos superiores, ainda que por um curto período – como no caso da disciplina curricular – traz à tona discussões antes deixadas à parte, muitas vezes restritas ao campo da educação especial. Porém, as políticas inclusivas que incluíram a Libras no ensino superior não se limitam a pensar em um componente

curricular nos cursos de licenciaturas. O espaço acadêmico é, por natureza, local de produção e difusão do saber científico. E, por isso, deve ser um local onde a pluralidade de ideias e temas exista. A criação de cursos específicos de e em Libras, além de possibilitar a consolidação de campos de pesquisa na área das línguas de sinais, constituiu-se um marco no acesso da comunidade surda ao ensino superior.

Inclusão escolar não se limita ao acesso de todos à escola. É necessário considerar quais barreiras precisam ser superadas para que a permanência do estudante no espaço escolar constitua, de fato, acesso à formação educacional de qualidade. No caso dos estudantes surdos, é essencial pensar na diferença linguística – que abarca discussões sobre diferenças culturais e sociais – considerando as diferentes formas de aprender e ensinar. Fortalecer o campo de pesquisa é um dos passos possíveis para aprimorar e ampliar políticas de educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. MEC: 2005

DORZIAT, Ana. **O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas Identidade/ Diferença, Currículo e Inclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GARCIA, Eduardo de Campos. **O que todo pedagogo precisa saber sobre libras: os principais aspectos e a importância da língua brasileira de sinais**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2010.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; CICILINO, Joice Emanuele Munhoz; POKER, Rosimar Bortolini. **Pedagogia bilíngue: dilemas e desafios na formação de professores.** Revista on line de Política e Gestão Educacional, [S.l.], p. 778-793, dec. 2018. ISSN 1519-9029. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11912/7795>. Acesso em: 05 de outubro de 2020.

IACHINSKI, Luci Teixeira et al. **A inclusão da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura: visão do futuro docente**. Audiol., Commun. Res., São Paulo, v. 24, e2070, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2317-64312019000100305&lng=en&nrm=iso. Acesso em 05 de outubro de 2020.

LACERDA, Cristina B. F. de. **Intérprete de Libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental.** Porto Alegre: Mediação, 2015.

MASOLO, Dimas. **Filosofia e Conhecimento Indígena: uma Perspectiva Africana.** In: Epistemologias do Sul. SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula. São Paulo: Cortez Editora, 2010. P. 313-337.

QUADROS, R. STUMPF, M. **Letras Libras EaD**. In: QUADROS, R. (Org). Letras LIBRAS: ontem, hoje e amanhã. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

QUADROS, R. CRUZ, C. **Língua de Sinais: instrumentos de avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CAPÍTULO 19

MESTRADO PROFISSIONAL NA FORMAÇÃO DE DOCENTES E PRECEPTORES DA ÁREA DA SAÚDE: A PRÁTICA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Data de aceite: 04/01/2021
Data de submissão: 16/10/2020

Rosana Brandão Vilela
Universidade Federal de Alagoas - UFAL
Maceió - AL
http://lattes.cnpq.br/4657527752217406

Adenize Ribeiro
Universidade Federal de Alagoas - UFAL
Maceió - AL
http://lattes.cnpq.br/1625230804326130

Nildo Alves Batista
Universidade Federal de São Paulo - Unifesp
São Paulo - SP
http://lattes.cnpq.br/9347541615414055

RESUMO: O objetivo desta pesquisa consistiu em apreender as concepções sobre a prática como princípio educativo nos programas de mestrado profissional em ensino na saúde. Foi adotada a metodologia qualiquantitativa utilizando-se a escala atitudinal tipo *Likert* aplicada a docentes e discentes, e análise temática na entrevista com coordenadores. Os resultados mostraram que os discentes são profissionais experientes que voltam à academia para qualificar esta prática, com teorias e pesquisas apropriadas. Os docentes, discentes e coordenadores tendem a concordar com as afirmativas que indicam a prática como um princípio educativo a ser considerado nesta modalidade de formação. Porém, a análise temática traduz uma resistência ao perfil discente, pouca clareza sobre os princípios do MP e a influência do modelo acadêmico neste tipo de pós-graduação.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente, Mestrado Profissional, Ensino na saúde.

PROFESSIONAL MASTERS IN THE TRAINING OF TEACHERS AND PRECEPTORS IN THE HEALTH AREA: PRACTICE AS AN EDUCATIONAL PRINCIPLE

ABSTRACT: The objective of this research was to apprehend the conceptions about the practice as an educational principle in the professional master's programs in health education. Qualitative and quantitative methodology was used using the Likert-type attitudinal scale applied to teachers and students, and thematic analysis in the interview with coordinators. The results showed that the students are experienced professionals who return to the academy to qualify this practice, with theories and appropriate research. Teachers, students and coordinators tend to agree with the statements that indicate the practice as an educational principle to be considered in this training modality. However, the thematic analysis reflects a resistance to the student profile, little clarity about the principles of the MP and the influence of the academic model in this type of post-graduation.

KEYWORDS: Teacher training, Professional Master, Health education.

1 | INTRODUÇÃO

A prática docente dos profissionais graduados na área da saúde reveste-se de especificidade por ser desempenhada, tradicionalmente, em três momentos distintos: na assistência, no ensino e na pesquisa. Constata-se que na universidade brasileira interagem diferentes modelos de docência: o do pesquisador com total dedicação à universidade e uma sólida formação científica; o do professor reprodutor do conhecimento; e o do professor que se dedica à atividade acadêmica, mas carece de uma formação consistente para a produção e socialização do conhecimento, em especial na área em questão. No processo de formação em saúde, o profissional em exercício nos serviços desempenha importante papel no movimento de integração da Universidade com o SUS (BATISTA; SILVA, 1998).

Observa-se que a grande maioria dos professores dos cursos brasileiros da área da saúde carece de preparo pedagógico específico. De outra parte, há uma tendência em se confundir o bom desempenho profissional ou na pesquisa com o bom desempenho docente. Percebe-se, também, uma tendência a reduzir os saberes dos professores a aspectos técnico-científicos, empobrecendo as possibilidades de transformação e avanço nas relações de aprendizagem e ensino (BATISTA; SILVA, 1998; TREVISO; COSTA, 2017).

Tomar a própria prática docente como ponto de partida para empreender mudanças no cotidiano do ensinar e aprender no âmbito dos serviços de saúde, em um movimento de ação-reflexão-ação, constitui-se em instigante caminho a ser trilhado (BATISTA *et al.*, 2005; FEUERWERKER, 2002): esta é a essência de um Mestrado Profissional na área do Ensino na Saúde.

Esta modalidade de Mestrado deve oferecer subsídios teórico-conceituais e metodológicos aos profissionais, aprimorando seu desempenho a partir de uma atuação mais crítica, reflexiva e criativa nos seus ambientes de prática profissional. Deve ainda dotar estes profissionais dos instrumentos e procedimentos que o habilitem a apropriar-se, permanentemente, do conhecimento científico em contínua mudança e atualização. Esses subsídios têm por objetivo orientar a produção de trabalhos de conclusão do Mestrado que representem projetos de intervenção com o propósito de transformação das práticas (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2019).

O MP é uma estratégia de produção de conhecimento sobre o Ensino na Saúde pautado na problematização das práticas hoje envolvidas na formação de profissionais, especialmente no âmbito dos Serviços de Saúde. Sua meta principal é a contribuição para o desenvolvimento do conhecimento no campo do ensino da saúde e o investimento no desenvolver das competências docentes e discentes no campo do ensino e da pesquisa (BRASIL, 2010).

Este estudo se propôs a responder, com base em relatos de docentes e mestrandos, e coordenadores dos programas de MPES, ao seguinte questionamento: Como os princípios norteadores dos MPs são percebidos pelos docentes, discentes e coordenadores?

O objetivo da pesquisa foi apreender os princípios e as concepções sobre a prática como princípio educativo nos programas de MPES.

2 | METODOLOGIA

Este estudo é derivado de uma pesquisa mais ampla, finalizada em 2017, que teve como objetivo norteador investigar os Mestrados Profissionais em Ensino na Saúde existentes em território nacional, procurando subsídios para o aprimoramento dos programas. Os dados aqui apresentados foram publicados nas atas do 10º Encontro Internacional de Formação de Professores (ENFOPE), em 2017 (VILELA *et al.,*2017).

A pesquisa teve caráter exploratório, do tipo descritivo-analítico com abordagens quantitativa e qualitativa.

Esse tipo de abordagem vem conquistando um espaço significativo no campo da saúde e das ciências sociais, visto que se preocupa com a compreensão interpretativa da ação, bem como procura um aprofundamento no entendimento do objeto investigado (MINAYO; ASSIS; SOUZA, 2010).

2.1 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi de âmbito nacional e teve como limite estudar os programas existentes e reconhecidos pela CAPES até o ano de 2013. Esse recorte possibilitou a identificação de 13 programas de MPES existentes no país.

Dos 13 MPES ativos no país identificados no início da pesquisa, 7 participaram desta por intermédio de seus docentes, discentes e coordenadores. De 2 programas estiveram presentes apenas a coordenação, e outros 2 não responderam ao convite.

2.2 Sujeitos da pesquisa

Tendo em vista o objeto deste estudo – os MPES –, a população analisada foi representada por três grupos de sujeitos. O primeiro foi formado por 50 docentes dos MPES e o segundo por 152 discentes dos MPES. Ambos os grupos responderam ao questionário fechado tipo Likert. O terceiro grupo foi formado por 9 coordenadores dos programas, que foram submetidos a uma entrevista semiestruturada, de aprofundamento sobre o tema.

A etapa de aprofundamento com os coordenadores dos programas parte da premissa de que, nesta fase qualitativa de coleta de dados, a seleção dos participantes deve ser feita de acordo com suas experiências com relação ao fenômeno investigado (DRIESSNACK; SOUSA; MENDES, 2007). Por outro lado, o número deve refletir as respostas às questões da pesquisa, utilizando-se do critério de saturação das informações (MINAYO; ASSIS; SOUZA, 2010).

2.3 Produção dos dados

Para atingir os objetivos, a coleta de dados foi realizada com dois instrumentos: questionário fechado Tipo Atitudinal ou *Likert* e a entrevista semiestruturada.

A análise dos dados coletados na primeira etapa do estudo serviu de base para a construção do roteiro da entrevista, que foi aplicada aos coordenadores dos programas. Pretendeu-se com isso aprofundar as discussões temáticas de maior relevância, colhidas por meio dos questionários.

Os instrumentos foram preparados e hospedados na ferramenta do *GoogleDocs,* e os sujeitos da pesquisa foram contatados por meio dos endereços eletrônicos.

Os dados quantitativos foram trabalhados mediante análise estatística. O instrumento da coleta de dados – questionário com escala tipo *Likert* – foi analisado quanto ao conteúdo, à validade de cada assertiva, a confiabilidade, além do teste de homogeneidade.

Os dados produzidos pelas entrevistas foram trabalhados na tipologia qualitativa, com abordagem teórico-metodológica da Análise do Conteúdo em sua modalidade de Análise Temática e utilizando-se como núcleo direcionador (ND): A Concepção sobre os Princípios Norteadores da Modalidade Mestrado Profissional pelos Coordenadores.

O estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Unifesp – Plataforma Brasil e aprovado pelo Parecer nº 428.955. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

3 I RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste tópico, são apresentados os resultados parciais da investigação tomando-se por base a identificação dos princípios que mais intensamente envolvem os elementos da rede do MPES.

Os resultados obtidos pelos dois instrumentos serão confrontados ao longo do texto. Alguns autores (PALEY, 2000; DESLANDES; ASSIS, 2002) defendem que a diferença de paradigmas entre as abordagens quantitativa e qualitativa não justifica a incomunicabilidade científica, uma vez que a coexistência de críticas múltiplas é enriquecedora para ambos.

No questionário tipo *Likert*, as concepções sobre MP, características dos MPES, perfil discente e perfil docente foram explorados como quatro dimensões de uma escala, composta inicialmente por 28 assertivas. Destas, 24 foram validadas estatisticamente para os docentes e 23 validadas para os discentes. Todas as dimensões obtiveram médias gerais maiores que 3,0, expressando uma tendência à concordância ou indicando uma atitude, de docentes e discentes, na zona de conforto.

Os resultados dos questionários levaram à elaboração do roteiro da entrevista semiestruturada aplicada aos coordenadores dos MPES. A apreciação das entrevistas permitiu a identificação de 52 unidades de contexto nas falas, com 93 unidades de registro.

Destas unidades emergiram as categorias que coincidem com os princípios norteadores desta modalidade de PG: 1) a prática como princípio educativo no MP; 2) a diversidade de formato do produto final; e 3) o potencial transformador da prática. Neste artigo, será apresentada e discutida a categoria referente à prática como princípio educativo no MP.

A análise temática das falas foi confrontada com as respostas obtidas pelos docentes e discentes no questionário tipo *Likert*.

3.1 A prática como princípio educativo no Mestrado Profissional

Os MPs têm a prática como princípio educativo. Consequentemente, são cursos em um determinado campo profissional que visam ao uso de conhecimentos e métodos científicos atualizados em situações e problemas reais e mais imediatos, que orientam o ensino para a aplicação, tendo a prática como caráter terminal. O surgimento dessa modalidade de PG corresponde a uma busca pela aproximação da produção acadêmica às práticas laborais (FISCHER, 2003, 2005; MELO; OLIVEIRA, 2005; NEGRET, 2008; PAIXÃO; BRUNI, 2013).

Santos, Hortale e Arouca (2012) referem que tanto a experiência internacional quanto o caso brasileiro indicam a prática como um princípio educativo a ser considerado nesta modalidade de formação *stricto sensu*, o que sem dúvida relaciona-se diretamente ao fato de esta se tratar de uma formação cuja característica própria é o compromisso com a experiência proveniente do mundo do trabalho.

Essa categoria apresenta quatro subcategorias: 1) articulação entre academia e o mundo do trabalho (a prática); 2) o discente inserido na prática; 3) a estrutura curricular comprometida com a prática; e 4) a prática como objeto de pesquisa.

3.1.1 Articulação entre a Academia e o Mundo do Trabalho (a prática)

Melo e Oliveira (2005) ressaltam que o surgimento dos MPs corresponde a uma busca pela aproximação da produção acadêmica às práticas laborais, ou seja, um olhar voltado para as necessidades do mercado de trabalho.

No Quadro 1 encontram-se distribuídas as assertivas referentes à subcategoria 1 – articulação entre a academia e o mundo do trabalho – e às respectivas médias destas para as categorias de docente e discente.

Nº	Assertivas	Docente	Discente
1	Mestrado Profissional (MP) constitui oportunidade de maior aproximação entre os trabalhos conduzidos pela universidade e as demandas provenientes do campo social e profissional.	3,62	3,63
19	O MPES se compromete com o aprimoramento da articulação da universidade com o SUS.	3,56	3,39

23	O corpo docente do MPES de que você participa conta com profissionais não portadores do título de Doutor que participam como colaboradores do programa.	2,86	2,92
8	A participação dos docentes do MPES em programas de incentivo à melhoria da graduação em saúde desenvolvida pelo MS e MEC potencializa o mestrado.	3,41	3,33

Quadro 1 - Médias dos docentes e discentes para as assertivas referentes à subcategoria 1 – articulação entre a academia e o mundo do trabalho

Fonte: Elaborado pelos autores. Pesquisa de campo.

As assertivas de nº 1 e 19 demonstram a potência do MP para a aproximação entre a academia e as demandas do campo social e profissional e foram atribuídos 4 pontos à concordância plena. Aqui se destaca a boa percepção dos docentes e dos discentes.

A fala dos coordenadores referenda esta posição.

"*Os pré-requisitos para inscrição dos candidatos são: serem servidores do SUS e exercerem atividades de ensino na graduação da área de saúde, como docentes, preceptores, tutores ou similar*" (E5).

Outra forma de aproximação da universidade ao ambiente profissional está presente nos MPs, por intermédio do corpo docente. Assim como previsto inicialmente na Portaria nº 47/1995 e em todas as subsequentes, o corpo docente destes cursos é formado por professores doutores e por profissionais do mercado, os quais podem atuar em tempo parcial e trazem consigo a experiência do cotidiano das organizações.

A assertiva 23 assumiu que *"O corpo docente do MPES de que você participa conta com profissionais não portadores do título de Doutor que participam como colaboradores do programa"*. Os discentes tiveram uma leve tendência à concordância (2,92) e, por motivo de dispersão, esta não foi validada para os docentes. Para esse resultado pode-se formular a hipótese de que a ideia ainda largamente cristalizada de que o MP, para ter o mesmo valor que o MA, deve exigir os mesmos critérios daquela modalidade de PG.

Segundo a Portaria nº 60/2019 (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2019), a incorporação dos professores oriundos do serviço está baseada na valorização do saber prático, independentemente da titulação do indivíduo. Assim, um mestrado profissional deve ter tantos professores doutores quantos forem necessários, da mesma forma que deve ter um número de professores não doutores suficiente para contribuir com atividades voltadas para a experiência (FISCHER, 2005).

Surge também como recomendação do *Documento do Seminário,* que o corpo docente participe dos programas de incentivo à melhoria da graduação em saúde, desenvolvidos pelo MS e MEC, tais como o *Pró-Saúde, PET-Saúde, UNA-SUS, Telessaúde e FAIMER-Brasil*, e aqueles relacionados à educação técnica profissional, entre outros (BRASIL, 2010). Os docentes e os discentes – na assertiva 8 – mostraram-se inclinados

a concordar que a participação dos professores do MPES em programas de incentivo à melhoria da graduação em saúde desenvolvida pelo MS e MEC potencializa o mestrado, ainda que esta não seja uma realidade, conforme observado no perfil do corpo docente dos MPES pesquisados.

3.1.2 O discente inserido na prática

A portaria de nº 60/2019 da CAPES define como um dos objetivos do MP: "[...] capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho" (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2019).

O documento do Seminário *para elaboração de Projetos de Mestrados Profissionais em Ensino na Saúde* propõe como objetivo para esses mestrados*:*

> [...] aumento do número de mestres em ensino na saúde, qualificando formadores e assegurando ao país programas de pós-graduação de qualidade, comprometidos com a necessária melhoria da educação brasileira, anseio maior da sociedade para atuar como docente formal ou preceptor do serviço. (BRASIL, 2010).

No Quadro 2 encontram-se distribuídas as assertivas referentes à sub-categoria perfil do discente e as respectivas médias das assertivas para as categorias de docente e discente.

Nº	Assertivas	Docente	Discente
7	O perfil discente do MPES é constituído, prioritariamente, por profissionais de saúde já inseridos no mercado de trabalho.	3,32	3,44
11	A maioria do corpo discente do MPES se mantém no mercado de trabalho durante o mestrado.	3,58	3,54
24	A motivação principal do corpo discente pelo MPES é o aprimoramento de suas práticas.	3,02	3,26
13	A maioria do corpo discente dos MPES é formada por profissionais portadores de alguma PG *lato sensu* (residência, especialização)	2,94	3,31

Quadro 2 - Médias dos docentes e discentes para as assertivas referentes à subcategoria perfil do discente, na pesquisa intitulada "Mestrado Profissional em Ensino na Saúde: subsídios para o aprimoramento dos programas", Brasil, 2014-2015

Fonte: Elaborado pelos autores. Pesquisa de campo.

Diante das assertivas sobre o perfil do discente do MPES (Quadro 2), a maioria dos sujeitos da pesquisa demonstra inclinação à concordância com o comprometimento dessa modalidade de PG para com o profissional experiente, de preferência já atuando como

docente formal ou preceptor do serviço. Tal dimensão apresentou-se na zona de conforto com uma média 3,18 para docentes e 3,37 para os discentes.

Verifica-se que as falas dos coordenadores vêm reforçar esta concordância:

> *"é priorizado o envolvimento do candidato com ensino de graduação e pós-graduação, seja como professor ou preceptor"* (E3).

> *"Busca-se o vínculo empregatício dos estudantes [...] com o sistema público de saúde"* (E1).

Fischer (2003) retrata um perfil diferenciado desse aluno. No geral são pessoas que buscam melhorar a qualificação profissional junto a um curso de excelência – em termos de conteúdo e forma –, conciliando aulas e trabalho. Possuem experiência profissional considerável, além de participarem de diversos outros cursos e eventos e lerem revistas e livros especializados. Estes dados estão de acordo com o resultado desta pesquisa, em que se constatou uma percepção positiva, porém mais crítica, entre os discentes nas assertivas 13 e 24, ao se afirmar que: *"A motivação principal do corpo discente pelo MPES é o aprimoramento de suas práticas"* e *"A maioria do corpo discente dos MPES é formado por profissionais portadores de alguma PG latu sensu"*.

O documento do Seminário (BRASIL, 2010) reforça a formação de futuros mestres que já atuem como docente ou preceptor no cotidiano dos serviços de saúde. No entanto, a pesquisa mostra que esse perfil é visto como um desafio e permeado por uma visão predominantemente acadêmica pelos coordenadores dos programas, como se evidencia nos recortes das falas:

> *"[...] (É um nó crítico) ter que lidar com a falta de tempo dos estudantes para a dedicação necessária a um curso de pós-graduação, visto que o curso é realizado juntamente com as atividades empregatícias"* (E1).

> *"As dificuldades (dos mestrandos) estão relacionadas ao cumprimento dos requisitos para a formação em nível de mestrado (proficiência em segunda língua, dedicação aos estudos e pesquisa), tendo em vista que são profissionais dos serviços"* (E2).

Nesta direção, fica evidente a tendência à concordância dos docentes na assertiva 27 (3,18), na qual se admite que *"A maioria do corpo discente chega ao MPES com pouco embasamento em pesquisa"*. Esta não foi validada para os discentes por apresentar uma dispersão muito baixa (0,13).

O desenvolvimento do programa tem como desafio garantir a qualidade da formação e obter a conclusão em prazos adequados, no máximo 36 meses, e sem dedicação integral. Diferentemente do que ocorre na pós-graduação acadêmica, os alunos não têm disponibilidade de tempo para participar de grupo de pesquisa ao qual estariam associados, porque precisam manter suas atividades profissionais enquanto realizam sua formação.

Esses aspectos constituem desafios importantes para o desempenho docente em geral, e para as tarefas de orientação em particular. Por isso, acredita-se que a necessidade de compartilhar o tempo entre o mestrado e o trabalho, bem como o pouco preparo para pesquisa – características do discente deste tipo de PG – são pontos relatados como nós críticos ou dificuldades.

Neste sentido, Paixão e Bruni (2013), em artigo que objetiva apresentar as características e especificidades dos MP, chamam a atenção para o estudo de Piquet, Leal e Terra (2005), que destacam a associação exagerada dos mestrados acadêmicos com o conhecimento e o ambiente da academia como um dos principais problemas para a aceitação dos MP.

Os resultados desta pesquisa, por intermédio da análise da fala dos coordenadores, mostram o quanto é controverso o perfil do discente e a necessidade de maior clareza conceitual sobre o MP dentro da PG brasileira. O que, possivelmente, deve-se à presença contundente e mais antiga dos cursos de mestrado acadêmico no cenário brasileiro. Faz-se necessário assumir o modelo provocativo do MP, possibilitando arranjos curriculares inovadores, compatíveis com o perfil discente desta modalidade de PG.

3.1.3 A estrutura curricular comprometida com a prática

Andrade, D'Ávila e Oliveira (2004) asseguram que os MPs têm como características a articulação entre a pesquisa e a produção científica e técnica, um corpo docente qualificado e com experiência gerencial, além de desenhos curriculares e estratégias de ensino-aprendizagem inovadoras, que incorporem as experiências profissionais dos alunos e as demandas da sociedade. Estas características demonstram que os MP são um grande desafio, pois exigem compromisso crítico-reflexivo, qualidade de ensino, constante confronto teoria-prática e níveis crescentes de interdisciplinaridade.

No Quadro 3, a seguir, observa-se o comportamento da concordância dos docentes e discentes sobre as assertivas que tratam dessa subcategoria.

Nº	Assertivas	Docente	Discente
3	O MPES, considerando o perfil de seu corpo discente, prioriza estratégias de educação de adultos no seu cotidiano.	3,34	3,30
10	O MPES deve ter, necessariamente, caráter multidisciplinar.	3,66	3,61
17	Os MPs buscam contribuir para integração de saberes sem concentração disciplinar.	3,20	3,27
15	O MPES deve se articular com os demais níveis de ensino em saúde, como: graduação, especialização, mestrado e doutorado acadêmicos.	3,53	3,52

22	Os MPES possibilitam ao mestrando o acesso a instrumentos e procedimentos para atualização contínua.	3,52	3,42
26	O MPES necessita de um corpo docente multiprofissional.	3,60	3,75

Quadro 3 - Médias dos docentes e discentes para as assertivas referentes à subcategoria estrutura curricular, na pesquisa intitulada "Mestrado Profissional em Ensino na Saúde: subsídios para o aprimoramento dos programas", Brasil, 2014-2015

Fonte: Elaborado pelos autores. Pesquisa de campo.

Diante das assertivas que abordam aspectos referentes à estrutura curricular (Quadro 3) fica clara a tendência à concordância dos docentes e discentes a todas elas, com média acima de 3,0. A assertiva 10 – na qual se expõe que *"O MPES deve ter, necessariamente caráter multidisciplinar"* – teve média 3,66 entre os docentes e 3,61 entre os discentes. Esta foi confirmada pelos resultados das assertivas 17 e 26, que declaram: *"Os MP buscam contribuir para integração de saberes sem concentração disciplinar"* e *"O MPES necessita de um corpo docente multiprofissional"*.

O modelo provocativo do MP estimula a criatividade e a inovação, atributos fundamentais de processos artesanais. Os MPES, ao se assumirem como cursos de caráter multidisciplinar, com um corpo docente multiprofissional, abrem maior possibilidade de inovar em seus currículos, adequando-os a ambientes complexos e interdisciplinares.

3.1.4 A prática como objeto de pesquisa

O que parece óbvio é que as pesquisas provocadas pelo MP têm destino prático, são produzidas com base em contexto deliberadamente específico e ultrapassam as necessidades, ambições e desejos de qualquer indivíduo singular.

No Quadro 4 atenta-se para as assertivas classificadas nesta subcategoria.

Nº	Assertivas	Doc	Disc
2	O Mestrado Profissional em Ensino na Saúde (MPES) tem como objetivo qualificar os profissionais que atuam na área do ensino (formal e informal) para a produção do conhecimento, para as inovações tecnológicas, visando atender aos princípios preconizados pelo SUS.	3,40	3,41
9	O MP investiga atividades educativas a partir de objetos que emergem da prática do mestrando.	3,48	3,39
20	A maioria do corpo docente dos MPES tem envolvimento direto com a graduação.	3,52	3,27
18	O mestrando, além de desenvolver uma pesquisa com rigor metodológico, deve também elaborar um projeto de intervenção na prática pesquisada.	3,47	3,53
28	O MP promove a formação de mestres qualificados pela apropriação e aplicação de conhecimento, produzidos dentro de um rigor metodológico.	3,31	3,46

6	Ao diplomado no MP são conferidos prerrogativas e grau idênticos aos dos que concluem o mestrado acadêmico, inclusive no que se refere ao exercício da docência.	3,53	3,53
12	Para o MPES, a produção técnica dos docentes é muito relevante porque tem valor semelhante à produção de artigo científico.	3,28	3,17

Quadro 4 - Médias dos docentes e discentes para as assertivas referentes à subcategoria prática como objeto de pesquisa na Pesquisa intitulada "Mestrado Profissional em Ensino na Saúde: subsídios para o aprimoramento dos programas", Brasil, 2014-2015

Fonte: Elaborado pelos autores. Pesquisa de campo.

Nos resultados obtidos nas assertivas 2, 9, e 20 percebe-se que os princípios da integração e complementação entre os problemas profissionais e o conhecimento gerado na universidade, inerentes aos MPs, norteiam o trabalho pedagógico desenvolvido pelos MPES com reconhecimento por parte dos professores e alunos.

Nas entrevistas, os coordenadores corroboraram a afirmação:

> *"(No) mestrado profissional o orientador atende a demanda do pós-graduando para a elaboração do projeto, ao invés de o pós-graduando se adaptar aos projetos do orientador"* (E7).

> *"(O MP tem) produção de conhecimento relacionada à prática nos serviços"* (E6).

> *"O mestrado profissional permite a qualificação de profissionais, trabalhando com projetos de pesquisa que gerem intervenção nos seus serviços"* (E3).

As assertivas 6 e 28 explicitam a concordância do grupo pesquisado sobre o rigor metodológico da produção desta pesquisa e o valor do diploma. Novamente, os docentes e discentes demonstram inclinação à concordância com uma média expressiva. Estas assertivas denotam o entendimento destes grupos que – como todo programa de pós-graduação *stricto sensu* – o mestrado profissional tem a validade nacional do diploma condicionada ao reconhecimento prévio do curso, conforme Parecer CNE/CES 81/2003 (BRASIL, 2003).

Esse resultado vem ao encontro do entendimento da coordenação: *"(MP promove) retorno com cientificidade ao local de inserção profissional do mestrando, com vistas a transformação da prática"* (E7).

Negret, Nunes e Bontempo (2012) realçam as características dessa modalidade de PG, regida atualmente pela Portaria nº 60/2019 da CAPES, em que a informação científica produzida por esses programas "deve estar orientada para a aplicabilidade [...] na realidade pesquisada" (NEGRET; NUNES; BONTEMPO, 2012, p. 17).

Segundo os estudos de Ribeiro (2005) e Scarano e Oliveira (2005), a principal diferença entre os mestrados acadêmicos e os profissionais está no resultado final almejado.

No programa acadêmico este culmina na formação do pesquisador, ao passo que nos MPs o objetivo é formar um profissional capacitado para localizar, reconhecer, identificar e usar a pesquisa nas suas atividades. Isto implica, como sustenta Ribeiro (2006), desafios tão altos ou ainda maiores do que se postam nos programas acadêmicos.

Ainda sobre a produção do conhecimento no MP, na assertiva 12 – "Para o MPES, a produção técnica dos docentes é muito relevante porque tem valor semelhante à produção de artigo científico" – os docentes foram mais concordantes (3,28) que os discentes (3,17). Pode-se inferir que a avaliação da produção do conhecimento é, indubitavelmente, um dos aspectos mais confusos sobre a identidade do MP e varia para cada área da CAPES. Esse desafio da produção do conhecimento é também expressado na fala dos coordenadores, mediante valorização da produção científica e ausência de relatos sobre produção técnica.

> *"(É um nó crítico não ter) produção científica em revistas de alto impacto"* (E4).

> *"[...] (É um desafio a necessidade de) investimento dos orientadores para manter a produção intelectual em níveis exigidos pela CAPES"* (E3).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática como princípio educativo tem como característica o compromisso com a experiência proveniente do mundo do trabalho. Nesta categoria se inserem as subcategorias: Articulação entre a Academia e o Mundo do Trabalho; Discente inserido na Prática; A Estrutura Curricular Comprometida com a Prática**;** A Prática como objeto de Pesquisa.

A categoria representada pela Prática como princípio educativo no MP, em suas quatro subcategorias, mostrou que uma das principais características desta modalidade de PG é que profissionais experientes, já inseridos na prática, voltam à academia não para aprender práticas mas para qualificá-las, com teorias e pesquisas apropriadas. Os docentes, discentes e coordenadores tendem a concordar com as afirmativas que indicam a prática como um princípio educativo a ser considerado nesta modalidade de formação *stricto sensu*. Porém, a fala dos coordenadores, em alguns momentos, traduz uma resistência ao perfil discente, possivelmente por falta de clareza sobre os princípios do MP e a sua influência do modelo acadêmico.

Diante disso, o estudo, apesar de não descartar as demais modalidades como cursos de aperfeiçoamento, especialização ou mestrado acadêmico, respalda a escolha do Mestrado Profissional como o modelo preferencial na qualificação dos profissionais que atuam na área do Ensino na Saúde (formal e informal) para a produção do conhecimento, visando assim atender aos princípios preconizados pelo SUS.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C.; D'ÁVILA, C.; OLIVEIRA, F. Um olhar sobre a práxis pedagógica do mestrado profissional em Administração da Universidade Federal da Bahia. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 81-96, nov. 2004.

BATISTA, N. A.; SILVA, S. H. S. **O professor de medicina**: conhecimento, experiência e formação. São Paulo: Loyola, 1998.

BATISTA, N. *et al.* O enfoque problematizador na formação de profissionais da saúde. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 231-237, abr. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Superior. Departamento de Hospitais e Residências. Ministério da Saúde. Secretária de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. **Recomendações para Projetos de Mestrados Profissionais em ensinos na saúde**. Brasília, DF, 2010 Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/seminario-ensinosaude-pdf/view. Acesso em: 12 out. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CES 81/2003, de 23 de junho de 2003**. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2003]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces081_03.pdf. Acesso em: 30 jul. 2013.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR [CAPES]. **Portaria nº 60, de 20 de março de 2019**. Dispõe sobre o mestrado e o doutorado profissionais, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Brasília, DF: CAPES, [2019]. Disponível em: http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=884. Acesso em: 8 out. 2020.

DESLANDES, S. F.; ASSIS, S. G. Abordagens quantitativas e qualitativas em saúde: o diálogo da diferença. *In:* MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. (org.). **Caminhos do pensamento**: epistemologia e método. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2002. p. 195-223.

DRIESSNACK, M.; SOUSA, V. D.; MENDES, I. A. C. Revisão dos desenhos de pesquisa relevantes para enfermagem: parte 2: desenhos de pesquisa qualitativa. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 4, p. 502-507, jul./ago. 2007.

FEUERWERKER, L. C. M. **Além do discurso de mudança na educação médica**: processos e resultados. São Paulo: Hucitec, 2002.

FISCHER, T. Mestrado profissional como prática acadêmica. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 24-29, jul. 2005.

FISCHER, T. Seduções e riscos: a experiência do Mestrado Profissional. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 119-123, abr./jun. 2003.

MELO, K. V. A.; OLIVEIRA, R. R. Origens e desenvolvimento institucional de um mestrado profissional. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 105-123, jul. 2005.

MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2010.

NEGRET, F. A identidade e a importância dos mestrados profissionais no Brasil e algumas considerações para sua avaliação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 5, n. 10, p. 217-225, dez. 2008.

NEGRET, F.; NUNES, H. P.; BONTEMPO, P. C. O compromisso e desafio da inserção social e da aplicabilidade da produção intelectual dos mestrados profissionais. **Revista Brasileira de Planejamento e Desenvolvimento**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 13-22, 2012.

PAIXÃO, R. B.; BRUNI, A. L. Mestrados profissionais: características, especificidades, diferenças e relatos de sucesso. **Administração: Ensino e Pesquisa (RAEP)**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 279-309, 2013.

PALEY, J. Paradigms and presuppositions: the difference between qualitative and quantitative research. **Scholarly Inquiry for Nursing Practice**, v. 14, n. 2, p. 144-155, 2000.

PIQUET, R.; LEAL, J. A. A.; TERRA, D. C. T. Mestrado profissional: proposta polêmica no Sistema Brasileiro de Pós-Graduação – o caso do planejamento regional e urbano. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 30-37, 2005.

RIBEIRO, R. J. Ainda sobre o mestrado profissional. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 3, n. 6, p. 313-315, dez. 2006.

RIBEIRO, R. J. O mestrado profissional na política atual da Capes. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 8-15, jul. 2005.

SANTOS, G. B.; HORTALE, V. A.; AROUCA, R. **Mestrado Profissional em Saúde Pública**: caminhos e identidade. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2012.

SCARANO, F. R.; OLIVEIRA, P. E. A. M. Sobre a importância da criação de mestrados profissionais na área de ecologia e meio ambiente. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 90-96, jul. 2005.

TREVISO, P.; COSTA, B. E. P. da. Percepção de profissionais da área da saúde sobre a formação em sua atividade docente. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 1-9, 2017.

VILELA, R.B.; RIBEIRO, A.; BATISTA, N. A. A prática como princípio educativo na formação de docentes e preceptores. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, v. 10, n. 1, 2017.

CAPÍTULO 20

MEMÓRIAS (DE) EDUCADORAS: OS PERCURSOS QUE NOS FIZERAM SER QUEM SOMOS E A NOVA SITUAÇÃO EDUCACIONAL

Data de aceite: 04/01/2021
Data da submissão: 07/12/2020

Paula de Camargo Penteado
IBFE (2020), Universidade Anhanguera (2019), Universidade Presbiteriana Mackenzie (2018), Coordenadora pedagógica em CEI Vila Inglesa
São Paulo – SP
http://lattes.cnpq.br/5866752110115473

RESUMO: A pandemia do novo coronavírus levou ao fechamento das instituições escolares municipais de São Paulo por todo o ano de 2020. Muitos desafios foram enfrentados por educadores de todo o mundo, principalmente aqueles da primeiríssima infância, que tiveram que descobrir novas formas de trabalhar com bebês e crianças bem pequenas, visando subsidiar os adultos para criar experiências que possibilitassem o pleno desenvolvimento em suas casas, criando uma rede de comunicação importante. Para assumir essa tarefa, porém, foi preciso que os educadores compreendessem a importância dos registros neste momento atípico, que assumem caráter de documento histórico, pois estão repletos de reflexões a respeito das mudanças vivenciadas pela escola e pelos sujeitos dela, os educadores. Utilizando como base autores como Freire (2015), Santomé (1995) e Bosi (1979), o presente artigo explora um processo formativo vivido em um Centro de Educação Infantil (CEI) da cidade de São Paulo que visou empoderar as professoras por meio da valorização do indivíduo e de sua importância na sociedade. Para isso, utilizou-se de uma visita virtual ao Museu da Pessoa, instituição que recebe relatos e histórias de pessoas comuns de todo o mundo, especialmente do Brasil, valorizando o papel do sujeito na constituição da sociedade como um todo.

PALAVRAS-CHAVE: Memórias., Primeira infância, Percurso, Formação de formadores.

EDUCATOR(Y) MEMORIES: THE PATHS THAT MADE US WHO WE ARE AND THE NEW EDUCATIONAL SITUATION

ABSTRACT: The new coronavirus pandemic was responsible for shutting down municipal school institutions in São Paulo throughout 2020. Many challenges were faced by educators around the world, especially those of very early childhood. They had to discover new ways of working with babies and very young children in order to subsidize adults to create experiences that would enable full development in their homes, creating an important communication network. However, to embrace this task, it was necessary for educators to understand the importance of records in this atypical moment, once they take on the aspect of a historical document since they are full of reflections regarding changes experienced by the school and its subjects, the educators. Based on authors such as Freire (2015), Santomé (1995) and Bosi (1979), this article explores a formative process experienced in a Child Education Center (CEI), located in São Paulo city, that aimed to empower teachers by valuing the individual and their importance in society. For this, a virtual visit to Museu da Pessoa took place. This institution receives reports and stories from ordinary

people from all over the world, especially from Brazil, valuing the role of the individual in the constitution of society as a whole.
KEYWORDS: Memories, Early childhood, Path, Training of educators.

1 I INTRODUÇÃO

O presente trabalho acompanha uma parte do percurso formativo vivenciado por um grupo de professores de um Centro de Educação Infantil localizado na Zona Sul do município de São Paulo, em uma região cercada por comunidades, cortiços e casas de classe média e de famílias mais vulneráveis. Durante os 26 anos de existência, a instituição consolidou um trabalho reconhecido pela comunidade. Em 2019, passou por um processo importante de formação e estudo sobre planejamento e registros na Educação Infantil, debatendo mini-histórias e Diários de Bordo, organizando um novo Plano Semanal de forma coletiva.

Foi realizado, também, o plano de ação formativa para o ano seguinte de forma coletiva, por meio de um formulário do Google, no qual todas as professoras optaram pelos temas que gostariam de se aprofundar em 2020. Um dos temas levantados pela equipe para discussão e que inclusive constava na primeira versão da Carta de Intenções da coordenação pedagógica era a cultura: o que é e como fazer a seleção de produções para crianças e bebês. Ao se deparar com isso, a coordenadora fez um levantamento de museus e centros culturais que poderiam ser visitados pelas professoras como parte da formação, uma vez que a região em que o CEI está (Cidade Ademar) não conta com nenhum aparato cultural institucional.

Todavia, em março de 2020, ainda durante o acolhimento e processo de adaptação dos bebês e crianças, com pouco menos de dois meses de atendimento à comunidade, entramos em recesso por conta da pandemia do novo coronavírus. No dia 13 de abril de 2020 iniciamos uma fase nova para toda a equipe e comunidade: o atendimento remoto aos bebês e crianças da unidade. Com isso, nós, enquanto equipe pedagógica, debatemos as muitas questões que envolveriam esse atendimento e a necessidade de não sobrecarregarmos as famílias e crianças com vídeos, por exemplo, uma vez que crianças menores de dois anos não devem ser expostas à telas, como sujeitos passivos.

Em meio aos debates sobre as mudanças na educação e as incertezas com o “ensino à distância” na Educação Infantil, observamos a necessidade de fortalecer a equipe pedagógica, questionando a importância das nossas formas de registros e das nossas ações para a construção da história e da nossa própria cultura, possibilitando o empoderamento das professoras enquanto grupo. Com isso, discutimos a respeito da essencialidade dos Diários de Bordo nesse momento, que assumem caráter de documento histórico ainda mais importante, pois neles estão as reflexões a respeito das mudanças vivenciadas pela escola e pelos sujeitos dela, os educadores.

A partir da discussão a respeito da importância dessa forma institucional de registro, somada à discussão da arte, sempre muito presente no grupo, percebeu-se que antes de debater a escolha de expressões culturais para bebês e crianças pequenas, deveria ser trabalhado a cultura no geral. Para isso, utilizando-me do momento histórico vivido com a pandemia, trouxe para o centro do debate as mortes de alguns artistas, como Aldir Blanc e Abraham Palatnik. Coletivamente conhecemos e revisitamos músicas e obras e nos propusemos a visitar coletivamente e de forma remota um museu.

Durante a pesquisa de qual museu poderiam visitar, me deparei com o Museu da Pessoa, com o qual tive contato durante a faculdade. Ao analisar a proposta da instituição percebeu-se que condizia com o que vínhamos discutindo nas reuniões pedagógicas, nas quais debatia-se sobre a necessidade de se ver enquanto sujeitos da história. Sendo assim, propus para as professoras que a visita fosse a esse museu. Com o aceite da equipe, que observou as relações entre a discussão sobre a valorização das experiências de vida para o desenvolvimento de nossa própria história e da sociedade, iniciamos a montagem da visita e do projeto intitulado **Memórias (de) educadoras**, que traz como inspiração Paulo Freire (2015), Bosi (1979) e outros autores. “Afinal, a minha presença no mundo não é a de quem nele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história.” (FREIRE, 2015, p. 53).

2 | PROBLEMATIZAÇÃO

Com a necessidade do isolamento social colocada pela pandemia da COVID-19, não apenas o atendimento aos bebês e crianças, como também as formações de professores passaram a ser realizados de forma remota. Para tanto, utilizamos as ferramentas sugeridas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo. Durante as reuniões, as leituras e devolutivas dos Diários de Bordo, forma de registro que se manteve durante a suspensão dos atendimentos, percebeu-se que as professoras estavam bastante fragilizadas pela situação vivida pelo mundo em geral e pela educação em particular, especialmente pela Educação Infantil.

Com isso, as discussões seguiram-se no sentido de mantermos a firmeza de princípios que sempre foi característica do CEI. Nesse sentido, não cedemos às pressões da sociedade por vídeos diários em redes sociais ou com o envio de “tarefas” a serem realizadas por responsáveis e crianças. Falamos muito sobre o acolhimento, sobre a necessidade de compreender a realidade vivida pelas famílias e de se colocar à disposição delas, mostrando de fato como funciona a rede de apoio da qual fazem parte as escolas.

Ainda assim, a insegurança em estar longe dos bebês e crianças se fazia presente, o que é natural, uma vez que o fazer do professor exige a presença do outro. Percebendo isso, criou-se um diálogo permanente por meio dos Diários de Bordo e das reuniões pedagógicas a respeito da importância do momento que vivíamos e o papel do professor

de Educação Infantil em meio a tudo isso. Falamos sobre como a discussão acerca da educação está na ordem do dia, já que todos discutem o assunto e concluiu-se que os professores precisam tomar a frente desse debate, para que tenhamos chance de fazer com que a concepção de educação emancipadora se sobressaia.

Freire (2015, p. 52) coloca que sabe "[...] que as coisas podem até piorar [...]", mas sabe "[...] também que é possível intervir para melhorá-las.". Nesse sentido e com a fé inabalável na educação e na equipe do CEI Vila Inglesa, construiu-se esse projeto em companhia daquelas que, a cada dia me fazem ser melhor. Na esperança de que, empoderadas de sua trajetória de vida e de educadoras, possam ver-se enquanto sujeitos capazes de agir sobre o mundo, transformando-o em um lugar cada vez mais humano e acolhedor para adultos e crianças.

3 I OBJETIVOS

Objetivo Geral: transformar a memória pessoal e involuntária em memória histórica, social e voluntária em busca de mudanças.

Objetivos Específicos: reconhecer-se enquanto sujeitos históricos e de direitos, que influenciam não apenas as vidas de pessoas próximas, mas também em um âmbito global. Reconhecer o papel da memória na constituição do sujeito, fazendo paralelo com a cultura e os saberes de cada um. Compreender a História e a memória como construções e, portanto, compreender que não existem versões únicas, mas influenciadas pelas vivências de cada um. Entender que existem fatos, mas que serão sempre permeados de interpretações de quem os conta e quem os ouve ou lê. Conhecer memórias que não estão registradas em livros de História. Reconhecer a importância desses registros para as pessoas que os fizeram e para a sociedade. Desenvolver a escuta e a empatia. Acolher a equipe docente, fortalecendo a ideia de grupo entre os profissionais do CEI. Registrar memórias significativas para a sua constituição enquanto educador.

4 I CONTEÚDOS ABORDADOS

Dentre os conteúdos abordados, debateu-se os conceitos de memória, lembrança, História, culturas, inclusive as negadas e silenciadas pelo currículo (SANTOMÉ, 1995) e empatia. Além disso, falamos sobre conceitos de Educação e Educação Infantil, debatendo a importância dos registros para o fazer docente. Nesse sentido, falamos especificamente sobre os Diários de Bordo.

5 I METODOLOGIA/ETAPAS DO DESENVOLVIMENTO

Entre as incertezas e as inseguranças no trabalho remoto com crianças e bebês, notou-se a continuidade de firmeza de princípios e concepções no que diz respeito à infância e à Educação Infantil. Sendo assim, a equipe não se deixava levar pelas pressões externas

e de outras instituições que produziam muitos vídeos ou atividades diárias, mas priorizamos o acolhimento e as relações, percebendo que crianças e adultos também estavam inseguros com a realidade que viveram com o isolamento social. Pensando na necessidade do acolhimento aos pais, a gestão iniciou um processo de duplo acolhimento: às famílias e à equipe. Assim, semanalmente realizou reuniões remotas com os agrupamentos, garantindo o bem-estar de todos e refletindo sobre textos e "lives".

Em uma dessas discussões, debateu-se a respeito dos Diários de Bordo, que, segundo a Instrução Normativa SME nº 2 (SÃO PAULO, 2019, p. 11)

> [...] pode ser considerado como um registro de experiências profissionais e observações, em que a(o) docente que escreve inclui interpretações, opiniões, sentimentos e pensamentos, sob uma forma espontânea de escrita, com a intenção de falar sobre o seu fazer cotidiano.

Nesse sentido, essa forma de registro continuou durante o período de suspensão de atendimento presencial, uma vez entendido também como uma forma de propiciar reflexões sobre a prática docente. Com o decorrer do tempo, a sociedade passou a pautar cada vez mais a educação no geral e a Educação Infantil em especial, discutindo-se a necessidade desta e o papel dos professores, principalmente em meio à pandemia. Debateu-se, então, a importância do registro nos Diários de Bordo, uma vez que são documentos oficiais da instituição e evidenciam as reflexões dos docentes sobre o momento único de atendimento remoto a bebês e crianças.

Ao pensar os impactos dessa realidade vivida pelos professores, documentos como os Diários de Bordo serão importantes para retomar o percurso vivido pelos sujeitos e pelas instituições. Com essa discussão, começou-se a pensar mais precisamente a respeito da construção daquilo que chamamos de História e dos documentos que ela utiliza para sua pesquisa.

Paralelamente a esse percurso, as professoras da unidade estavam envolvidas em uma discussão sobre arte e cultura, pois é um tema muito caro a elas. Foi proposto a visita a um museu e, durante as pesquisas, viu-se que Museu da Pessoa poderia auxiliar na discussão sobre o papel do professor e da cultura, valorizando os percursos individuais para a construção do coletivo, afinal, segundo o site da instituição (PROAC-SP, 1991):

> Se cada pessoa compreender que todo ser humano importa e que a história de vida de cada um é tão relevante a ponto de ser patrimônio de um museu, teremos uma sociedade conectada por experiências de vida, sentimentos e emoções em contraposição às diversas formas de intolerância. [...] O grande valor do Museu da Pessoa é a escuta, pois vem da escuta a possibilidade de transformação de cada um. O Museu da Pessoa valoriza, também, a inovação, o empreendedorismo, a colaboração e a democratização da memória. O Museu da Pessoa acredita que valorizar a diversidade cultural e a história de cada pessoa como patrimônio da humanidade é contribuir para a construção de uma cultura de paz. Somos um museu aberto e colaborativo que transforma histórias de vida em fonte de conhecimento, compreensão e conexão entre pessoas e povos.

A proposição de visitar o Museu da Pessoa foi feita e prontamente aceita pelo grupo e a preparação da visita foi realizada de forma coletiva. Assim, cada educadora realizou uma primeira visita, selecionando histórias, vídeos, narrativas, fotografias que lhe chamassem a atenção e lhe fossem caras. Com a seleção das narrativas sendo realizadas, notou-se que as professoras cada vez mais se lembravam de fatos de suas vidas e muitas vezes escolhiam memórias que tinham semelhanças com suas histórias de vida. É importante ressaltar que, como relata Bosi (1979, p. 3) em sua pesquisa com lembranças de velhos, a "[...] memória é um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento. [...] Lembrança puxa lembrança e seria preciso um escutador infinito.".

Debateu-se, então, as ideias de memória como forte e geralmente coletiva e lembrança como mais fraca e geralmente individual. Lemos conjuntamente um trecho de "No caminho de Swann" (PROUST, 2006) e discutimos a respeito das memórias involuntárias, aquelas invocadas por um agente externo, como foram os casos das memórias levantadas pela primeira visita ao Museu da Pessoa.

> A memória involuntária não se apossa apenas dos sujeitos, mas também das manifestações artísticas realizadas por estes. Há na arte não apenas construções de ordem consciente ou voluntária que dialogam com o meio social, mas há também construções corporais, no calor mais íntimo das sensações que, involuntariamente, resgatam o passado em direção ao presente. (RAMIREZ, 2011, p. 113)

Realizamos a visita em uma segunda-feira pela manhã. Nessa visita, falamos sobre o conceito de memória, fisiologia cerebral, a história do Museu, os motivos que nos levaram a visitá-lo (que já foram expostos neste texto) e cada professora apresentou as memórias que foram por elas escolhidas. Organizei a visita em três grandes temáticas: memórias afetivas, nas quais estavam as memórias ligadas a fotografias de famílias, momentos de brincadeiras e animais de estimação; memórias de vida, luta, preconceito, cultura e desigualdades e memórias de educadores.

A cada relato narrado, as professoras faziam ligações com as suas histórias de vida, com as suas memórias. Nesse sentido, não foram raros os momentos em que as emoções tomaram conta da visita, pois as memórias tomaram conta de nós por inteiro. Segundo o registro de uma professora no Diário de Bordo: *"Cada professora apresentou a sua obra que a inspirou. Todas nós acabamos resgatando em nossas memórias sensações e saudades, com uma interação, onde todos trouxeram tudo aquilo que foi importante para cada uma, como inspiração da obra em nossas vidas."*.

Não foi possível terminar a visita em um único dia, por isso nos reunimos no dia seguinte, também pela manhã, para finalizá-la. O mesmo processo de recordações vindo à tona aconteceu, mas por estarmos visitando memórias de educadores, desta vez as memórias foram cada vez mais ligadas à trajetória escolar e ao percurso profissional de cada uma.

Após a visita, propus ao grupo que cada uma escrevesse uma memória para compor o Museu da Pessoa e que tal relato fosse relacionado à constituição de seu eu-educador. Propus, ainda, que após a escrita, compartilhassem com uma colega para correções e troca de ideias e em seguida postassem no Museu. Após, juntaria todos os relatos em uma coleção do CEI.

Com isso, discutiu-se qual é o processo de construção da História e a necessidade de nos vermos enquanto sujeitos dela, transformando a memória pessoal e involuntária em memória histórica, social e voluntária em busca de mudanças efetivas na sociedade em geral e, particularmente, na educação, proporcionando um empoderamento profissional importante. Isso, pois, segundo Freire (2015, p. 42) faz parte da prática educativa progressista e emancipatória assumir-se "[...] como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar.".

Foi possível notar, durante todo o percurso, o envolvimento da equipe docente. Em diversos momentos, nas reuniões antes da visita, durante a visita e após, disseram frases que marcaram e evidenciaram as aprendizagens a respeito da memória, da História, da importância dos registros e da possibilidade de ver-se enquanto sujeitos da própria História.

Quando debatíamos acerca das diversas Histórias, por exemplo, discutimos o porquê há várias versões de um mesmo fato e se isso significa que um é verdadeiro e outro falso. Citou-se como exemplo o chamado "descobrimento" do Brasil e a invasão das terras brasileiras ocupadas pelos povos originários. Falamos que, embora ficamos com a versão da invasão e não do "descobrimento" os portugueses, ao escrever a carta declarando isso realmente acreditavam que estavam em uma terra nunca antes explorada. Debatemos, então, os níveis de racismo e preconceito incluídos no currículo escolar e a necessidade da lei 10.639/03 (BRASIL, 2003).

As várias versões de um mesmo fato levaram à discussão acerca da memória e dos registros e uma professora concluiu, em reunião: *"Isso fica claro quando a gente pensa na Bíblia. Cada apóstolo escreveu uma parte da História que viveu, o que não significa que as demais não aconteceram e que narrativas de um mesmo fato não possam ser diferentes"*. Sabemos que uma aprendizagem aconteceu quando conseguimos transpô-la para outras realidades, sendo assim, fica clara, com a frase da professora, que compreendeu que diferentes experiências com um mesmo fato podem gerar diferentes memórias e registros - e, portanto, diferentes Histórias.

Além disso, ficou claro que aprendemos, conjuntamente, a escutar o outro. Muito debatemos a respeito da escuta de bebês e crianças e, com a correria do dia a dia por vezes esquecemos de ouvir o que nosso colega tem a dizer. Uma das professoras relatou no Diário de Bordo que aprendeu *"[...]que quando eu ouço o outro, eu aprendo com ele, eu compreendo-o, eu enxergo-o, reconheço-o e valorizo sua história de vida, sua essência."*. Nesse sentido, acredito que o Projeto Político Pedagógico, a partir desse projeto, deva

incorporar a escuta e a aprendizagem entre os pares como parte da formação continuada da instituição, pois ficou evidente a potência desse momento para o desenvolvimento do grupo.

6 I AVALIAÇÃO

"Falar da nossa profissão me engrandece muito". Essa frase foi dita por uma professora durante a visita virtual ao Museu da Pessoa e simboliza o quanto, em um momento de isolamento social ocasionado pela pandemia do novo coronavírus, o empoderamento das professoras para pensar sobre sua prática foi fundamental. Para esse trecho do projeto, utilizei-me de relatos nos Diários de Bordo das professoras e falas durante a visita e as reuniões, a fim de realizar uma avaliação do processo, pensando nos objetivos elencados e atingidos.

Inicialmente o projeto foi elaborado, pois viu-se a necessidade de debater o papel social do professor da escola da infância em um momento em que se repensava muitos papéis na sociedade devido à COVID-19 e a necessidade de permanecermos em quarentena. Somou-se a isso o interesse do grupo em entender mais sobre culturas e arte e o papel que o Diário de Bordo assumiu enquanto mecanismo para se repensar a prática pedagógica com crianças pequenas e bebês por meio do uso de tecnologias digitais.

Ao propor a visita ao Museu da Pessoa, esperava-se que as professoras passassem a enxergar seu potencial transformador da sociedade e, ao mesmo tempo, propiciasse um acolhimento a essas pessoas que, devido ao prolongado isolamento, estavam fragilizadas em seu fazer cotidiano. Sobre esse acolhimento, uma professora relatou em seu Diário de Bordo: *"Foi um dia muito legal, realizamos a visita virtual ao museu da pessoa, foi um aprendizado muito rico, foi muito bom conversar, ouvir e contar as histórias lidas e as nossas histórias de vida, as experiências vividas, as reflexões feitas. É até difícil colocar em palavras a experiência vivida hoje, foi um dia de muitas emoções afloradas, lembranças, aprendizado, até agora para mim foi o dia mais especial nessa quarentena, foi um dia de muita reflexão, foram muitas informações compartilhadas. Assim como na história que escolhi compartilhar de Ericson Crivelli, ele diz que foi muito bom ser ouvido e que ele se sentiu muito bem em compartilhar sua história, acredito que seja isso que senti, foi muito bom ouvir e ser ouvido, passei o resto do dia me sentindo leve e reflexiva."*.

No que diz respeito à visão de educadores, os registros no Diário de Bordo deixam evidente a importância da trajetória que vivenciamos em conjunto. Uma professora relatou: *"Sai do encontro acreditando mais ainda que o meu papel como educadora é importante e o quanto que vale a pena acreditar e lutar pela educação, pois não tem dinheiro que pague os encantamentos que as crianças me provocam todos os dias e acho que é isso que me dá forças pra continuar e eu quero sempre acreditar e enxergar o potencial que cada criança tem. Ainda estou organizando as emoções que senti nesses últimos dias, tanto que está difícil colocar em palavras tudo o que eu senti e refleti com esse encontro."*.

As lembranças das trajetórias vividas pelas professoras em idade escolar também foram fundamentais para a consolidação do entendimento do papel da memória na constituição do sujeito educador. Em outro Diário de Bordo, lê-se: *"Quando foi minha vez, respirei fundo e tentei não chorar. Então falei um pouco da história da Dona Idaliana e o porquê me identificava com a história dela. Lembrei de uma professora que me deu aula no 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, seu nome é Gislaine. Lembro dela com os cabelos aloirados sempre usando uma tamanco de madeira em seus pés. Ela era brava, mas carinhosa ao mesmo tempo. Lembro que ela costumava jogar pedaços de giz nos alunos que conversavam na hora da explicação. A sala a amava. Aos poucos conforme ia falando fui lembrando tudo que eu fazia, para poder ficar mais perto dela, para poder ficar mais tempo na escola e a emoção veio à tona. Lágrimas caíram, mas foram lágrimas de felicidade, de gratidão, de orgulho por ser a pessoa que sou hoje. Desde pequena sempre tive o sonho de fazer Pedagogia, de me tornar professora. E eu alcancei! Lembrei de tantos olhares e falas que tinham como objetivo me desmotivar, porém eu sempre tive a certeza do que eu queria. Lembrei das minhas tardes na escola, quando eu ajudava "a dar aula". Recordei-me das "bitucas" de giz que eu recolhia do lixo escondida, lembrei do mimeógrafo que era usado para tirar cópias de atividades naquela época. Lembrei dos papéis de carbono e as atividades com algum erro de cópia que ela jogava no lixo e eu recolhia e levava tudo para casa. Pois quando eu chegasse em casa, ainda "tinha que dar a minha aula". Neste momento escrevo essas reflexões com um sorriso torto no rosto, como é bom recordar. Tenho orgulho de ser professora, tenho orgulho de quem eu sou. E eu não poderia ter escolhido outra profissão se não esta. Que me encanta, que me ensina, que me molda, que me conduz, que me questiona, que me desafia, que me alegra e que acima de tudo me faz sentir completa e não pela metade. Foi rica essa experiência de visitar o museu, de conhecer novas histórias, os relatos de minhas colegas. Foi bom recordar, lembrar da minha infância, lembrar da infância dos meus familiares. Agora estou ansiosa para escrever a minha história no museu da pessoa, para deixar minha marca lá registrada. Pois basta apenas uma vida, para se viver muitas histórias."*.

Também foi perceptível o quanto o compartilhar as ideias fez com que a equipe pedagógica se unisse cada vez mais. Uma professora comentou: *"A visita online ao Museu da Pessoa foi bem significativa. O compartilhamento das histórias, as memórias que foram ativadas em cada um e as diferentes emoções tornaram esse momento bastante especial. Foi interessante também conhecer as histórias das minhas colegas, pois as vezes na correria do dia a dia no CEI não conseguimos parar para compartilhar e aprender com o conhecimento de mundo que cada um tem."*.

Considero, também, que o projeto atingiu o objetivo no que diz respeito ao desenvolvimento da escuta e da empatia. Em um Diário de Bordo lê-se: *"Foi muito interessante ver as histórias das pessoas no Museu, muitas histórias inspiradoras, impressionantes e afetivas, e foi igualmente interessante ver as histórias de algumas*

professoras, pois vi diversas perspectivas em relação a vida, experiências, educação. Ao mesmo tempo que ouvia as professoras lembrando de suas infâncias e vidas, também lembrava das minhas. Aprendi hoje que quando eu ouço o outro, eu aprendo com ele, eu compreendo-o, eu enxergo-o, reconheço-o e valorizo sua história de vida, sua essência.".

O excerto a seguir também referenda essa avaliação acerca do desenvolvimento da empatia, além de deixar evidente que também foi atingido o objetivo de permitir que o grupo conhecesse memórias que não estão registradas em livros de História, reconhecendo a importância destes para as pessoas que os fizeram e para a sociedade. *"O que eu acho mais incrível do Museu da Pessoa é que são histórias de sujeitos comuns assim como nós e isso mostra que todas as histórias devem ser valorizadas e sem contar que conseguimos relacionar muitos dos relatos com a nossa vida. Acredito que a partir do momento que conhecemos as histórias de outras pessoas isso nos torna seres humanos mais empáticos e nos faz valorizar o ser humano e não classificá-lo por raça, cor, sexo e religião. Isso me fez refletir sobre o quanto é necessário compartilhar as histórias de outras pessoas com as crianças e a fala da A. sobre contar a história indígena real sem colocar estereótipos também foi bem necessária e interessante. A fala da P. sobre valorizar a história dos nossos avós foi muito marcante pra mim nesse encontro, pois eu tenho uma avó e uma bisavó que estudaram muito pouco, mas que tem um conhecimento de mundo incrível e o tanto que eu aprendi e aprendo com elas não caberia em um livro. Essa experiência me fez olhar para a história do outro e ao mesmo tempo relacionar com a minha e da minha família e em alguns momentos foi como se eu compreendesse realmente o que aquela pessoa sentiu e eu achei isso muito válido."*

Também nesse excerto, percebe-se o quanto a experiência permitiu compreender a História e a memória como construções sociais, influenciadas pelas vivências de cada um. As professoras compreenderam que existem fatos, mas que são permeados de interpretações de quem os conta, quem os ouve ou lê. Percebe-se, também, que há um reconhecimento do papel da memória na constituição do sujeito, fazendo paralelo com a cultura e os saberes de cada um.

Uma professora registrou no Diário de Bordo: *"A visita foi muito interessante, adorei conhecer histórias de brasileiros incríveis, e hoje falando sobre a Educação, vi pessoas simples fazendo algo, estudando, pesquisando, documentando, criando programas, ONGs e etc., para levar a transformação da Educação para suas comunidades e regiões, isso é realmente inspirador e motivador. A Educação no Brasil sobrevive por causa dessas pessoas e que bom por isso, me deixa feliz e animada para seguir em frente após esses pouquíssimos dias de docência e experiências na Educação."*. As professoras, portanto, por meio da troca de experiências, memórias e trajetórias, construíram e consolidaram uma visão de equipe, reconhecendo-se enquanto sujeitos históricos e de direitos, capazes de influenciar na vida âmbito global, modificando a educação e transformando o mundo em que vivemos.

A parte final do processo foi registrar memórias significativas para a constituição enquanto educador, transformando uma memória individual em memória coletiva da Unidade Escolar e da Educação Brasileira. Cada professora que se sentiu empoderada para fazer o fez, compartilhou e publicou a história, que pode ser lida na coleção “CEI Vila Inglesa”, que hoje compõe o Museu da Pessoa.

Após todo esse percurso, realizamos como parte do processo avaliativo algumas propostas usando o site “Mentimenter”. Em um deles, realizamos uma nuvem de palavras com quais termos as professoras relacionam com “memória”. Em outro, também elencaram três palavras que exemplificam o que podemos aprender com a memória de outra pessoa. No terceiro exercício, pedia-se uma pequena frase que explicasse a importância da memória. O resultado pode ser observado a seguir e corrobora com o entendimento de que os objetivos do projeto foram alcançados.

Imagem 1: Nuvem de palavras com a sistematização do que as professoras entendem por memória após o projeto. Quanto maior a palavra, mais vezes ela foi citada.

Imagem 2: Nuvem de palavras com a sistematização do que podemos aprender com a memória do outro. Quanto maior a palavra, mais vezes ela foi citada.

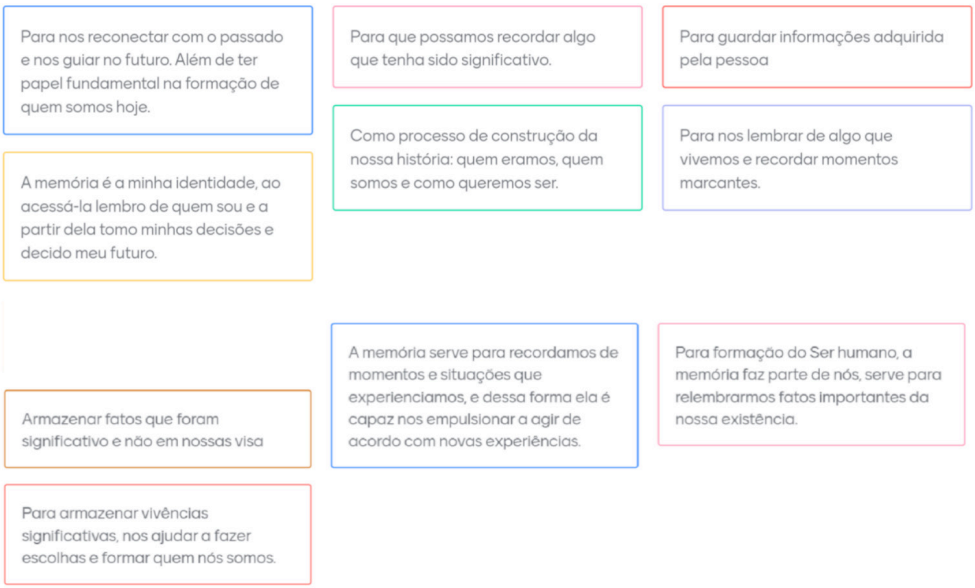

Imagem 3: Relatos sobre “para que serve a memória”.

Por meio das imagens anteriormente apresentadas, percebe-se que ficou bastante forte para as professoras o desenvolvimento da empatia como uma das consequências importantes de ouvir histórias de outras pessoas. Além disso, percebem a memória como algo fundamental, principalmente para reconectar com fatos passados, nos guiando para ações futuras. Também falou-se muito sobre as memórias como identidade, como constituição do ser humano. Nesse sentido, vê-se que o projeto foi significativo para consolidar a visão de cada um enquanto sujeito histórico capaz de transformar a memória pessoal e involuntária em memória histórica, social e voluntária em busca de mudanças.

7 I AUTOAVALIAÇÃO

Esse projeto foi bastante desafiador para mim enquanto coordenadora pedagógica, pois envolveu um estudo profundo a respeito de memórias e, portanto, um estudo inédito de minha parte na área da psicologia para poder dar conta de compreender o que são memórias e como elas afetam o ser humano. Considero que foi um momento importante para poder repensar a forma como são realizadas as formações de professores na unidade escolar. Foi por meio desse projeto que comecei a reformular para que toda a formação de professoras também acontecesse por projetos.

Nesse sentido, considerei importante registrar o percurso em um documento compartilhado com a equipe. Acredito que faz sentido que a formação docente seja feita de forma semelhante ao nosso cotidiano pedagógico com as crianças e, portanto, faz sentido que tenhamos um portfólio desse percurso. Com isso, proponho uma mudança radical na forma como estão estruturadas as formações da instituição, passando a organizá-la por projetos.

Tendo ciência de que os desafios cotidianos da coordenação pedagógica são diversos, também tenho ciência de que é preciso que o fazer do coordenador esteja cada vez mais próximo do professor, nesse sentido, a sua prática também deve se aproximar da dele e da concepção pedagógica da instituição. Avalio que, embora desafiador, o projeto **"Memórias (de) educadoras"** foi um passo importante na trajetória da Unidade Escolar, que agora organiza e valoriza a memória de seus sujeitos como fundamentais para a sua constituição.

8 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto **"Memórias (de) educadoras"** nasceu da necessidade de empoderar as professoras no que diz respeito a seu lugar de fala sobre educação. As incertezas provocadas pela pandemia no novo coronavírus afetaram o fazer docente e a equipe docente se viu frente à complicada tarefa de manter um atendimento remoto à bebês e crianças pequenas. Nesse cenário de muitas dúvidas, a equipe docente resgatou a concepção de infância e criança e não cedeu às pressões por vídeos.

Pensando na necessidade de discutir os percursos que constituíram as professoras como quem são, elaborei o presente projeto visando unir o debate sobre cultura com a trajetória vivida por cada uma. Acredita-se que o projeto foi significativo, na medida em que uniu ainda mais o grupo e possibilitou o entendimento da individualidade como essencial para a construção da sociedade.

Os relatos nos Diários de Bordo evidenciam a autenticidade do debate e das diferentes formas que o projeto tocou cada uma. É importante ressaltar que nem todas as professoras relataram no Diário sobre a visita, pois o processo não foi vivido da mesma maneira por todos. Isso é algo que deve ser pontuado e valorizado, uma vez que as experiências diversificadas foram parte fundamental da proposta.

Observou-se também que a equipe reconhece seu papel enquanto produtora de conhecimento não apenas na instituição escolar, mas fora dela também, ousando deixar seus registros no Museu da Pessoa. O percurso foi desenvolvido como um pontapé inicial para o debate cultural e permitiu o início de uma nova forma de realizar a formação de professores no CEI: também por meio de projetos.

REFERÊNCIAS

BOSI, E. **Memória e sociedade:** lembranças de velhos. São Paulo: T.A. Queiroz, 1979.

BRASIL. Lei 10.639/03. **Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de História e cultura africana nas escolas públicas.** Brasília, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 51ª ed. Rio De Janeiro: Paz e Terra, 2015.

PROAC-SP. **Museu da Pessoa**, 1991. O Museu da Pessoa é um museu virtual e colaborativo. Está aberto a toda e qualquer pessoa que queira registrar e compartilhar sua história de vida. Nosso acervo reúne quase vinte mil delas, sem contar as fotografias, documentos e vídeos. Conheça e participe. O Museu da Pessoa é seu também. Disponível em: <https://www.museudapessoa.org/pt/museu-da-pessoa>. Acesso em: maio/2020.

PROUST, M. **No caminho de Swann.** Traz. Quintana, M. 22. ed. São Paulo: Globo, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/2TBoPVE>. Acesso em: maio/2020.

RAMIREZ, P. **A memória e a infância em Marcel Proust e Walter Benjamin**. São Paulo, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/aurora/article/viewFile/4424/3478>. Acesso em: maio/2020.

SANTOMÉ, J. As culturas negadas e silenciadas no currículo. in SILVA, T. **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: RJ, 1995.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Instrução Normativa SME nº 02**, de 6 de fevereiro de 2019 – Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo: SME / DOT, 2019a.

CAPÍTULO 21

PROME: MEDIAÇÃO ENTRETURMAS NA INTEGRAÇÃO DOS UNIVERSITÁRIOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UERJ

Data de aceite: 04/01/2021

Deborah Isabel Taboada Carballo
Curso de Pedagogia UERJ e integrante do PROME

Florence Mendez Casariego
Professora Adjunta da Faculdade de Educação UERJ e Coordenadora do PROME

Lais Ferreira
Curso de Pedagogia UERJ e Bolsista de Estágio Interno Complementar (EIC)

Luciana Velloso
Programa de Pós Graduação em Educação em Comunicação, Culturas e Periferias Urbanas (PPGECC/ FEBF-UERJ). Faculdade de Educação (UERJ). Coordenadora do PROME

Luiza Helena Rizzo
UERJ e integrante do PROME

RESUMO: Este texto discute o trabalho realizado pelo Projeto de Mediação Entreturmas (PROME), no âmbito de uma Universidade no Estado do Rio de Janeiro, especificamente no curso de Pedagogia. O Projeto foi criado com o objetivo de viabilizar um acolhimento mais humanizado aos alunos ingressantes no curso de Pedagogia e ampliar as formas de atendimento dos/as mesmos/as. Além de buscar resolver as questões voltadas para a inserção e adaptação acadêmica dos novos discentes, pretende também auxiliar na formação pedagógica dos alunos veteranos/mediadores, contribuindo para ampliar suas Habilidades Sociais e interpessoais dentro e fora do curso. O Projeto tem realizado atividades como rodas de conversas sobre elaboração de trabalhos acadêmicos, experiências de intercâmbios e inserções em pesquisas, oficinas de cartazes, atividade para conhecer os diferentes espaços da Universidade. Em termos teórico-metodológicos, trabalhamos com a perspectiva da pesquisa-ação, defendida por autores como Barbier (2002) e Thiollent (1996), de viés qualitativo (BOGDAN e BIKLEN, 1994), buscando desenvolver elementos que envolvem as denominadas “habilidades sociais” (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2012, 2014). Em parceria com diversos setores da Universidade, o PROME também desenvolve ações educativas com profissionais de áreas como educação e saúde, fornecendo apoio acadêmico e psicossocial aos discentes ingressantes. A proposta é a de que, através dessa criação de redes humanas de interação, sobretudo entre calouros e veteranos, se reduzam os índices de evasão e se crie um ambiente mais acolhedor e receptivo ao alunado ingressante no espaço acadêmico.

PALAVRAS-CHAVE: Mediação Integral, Orientação Pedagógica, Formação de Professores, Apoio Universitário.

PROME: A MEDIATION PROJECT IN THE INTEGRATION OF UNIVERSITY STUDENTS OF UERJ'S PEDAGOGY COURSE

ABSTRACT: This text discusses the work carried out by the Mediation Project Entreturmas (Prome), inside the University of the State of Rio de Janeiro, specifically in the Pedagogy course. The project was created with the objective of enabling a more humanized reception for students entering the Pedagogy course and expanding the forms of assistance provided by them. In addition, we seek to solve some issues related to the insertion and academic adaptation of new students; it also intends to assist in the pedagogical training of veteran students/mediators, contributing to expand their social and interpersonal skills inside and outside the course. The project has carried out activities such as conversation circles on the elaboration of academic works, experiences of exchanging programs and insertions in research, poster workshops, activity to get to know the different spaces of the university. In theoretical-methodological terms, we work with the perspective of action-research, defended by authors such as Barbier (2002) and Thiollent (1996), with qualitative bias (BOGDAN and BIKLEN, 1994), seeking to develop elements that involve the so-called "social skills" (DEL PRETTE and DEL PRETTE, 2012, 2014). In partnership with many other sectors of the University, PROME also develops educational activities with professionals in areas such as education and health, providing academic and psychosocial support to incoming students. The proposal is that, through this creation of human interaction networks, especially between freshmen and veterans, dropout rates are reduced and a more welcoming and receptive environment for students entering the academic space is created.
KEYWORDS: Integral Mediation, Pedagogical Orientation, Teacher Training, University Support.

1 I INTRODUÇÃO

A chegada à Universidade costuma ser um rito de passagem que marca a vida de estudantes e seus familiares de diferentes modos. Alguns já trazem consigo toda uma bagagem laboral e até mesmo de outros cursos, já que a educação implica todo um processo que vai se construindo ao longo da vida dos seres humanos (BRANDÃO, 1987). Outros tantos acabaram de passar pelo outro ritual do vestibular, deixando bem demarcada a saída da escola e a entrada em um ambiente novo, com um conjunto de regras, normas e valores muitas vezes de difícil assimilação.

Levando em conta que nossos discentes se formam e se transformam ao longo do curso, o trabalho que aqui apresentamos se identifica com a perspectiva da pesquisa-ação, defendida por autores como Barbier (2002) e Thiollent (1996), de viés qualitativo conforme a percepção de Bogdan e Biklen (1994). A partir de uma organização com base em um sistema interpares mediadores/discentes de seus pequenos grupos), a Mediação permite aos novos estudantes contar com o apoio de colegas que já se sentem familiarizados com as demandas da vida universitária e que se disponibilizam, voluntariamente, para responder às diferentes solicitações. Entre as iniciativas dinamizadas ao longo de todo o ano letivo inclui-se a realização de sessões sobre temas específicos, a disponibilização de materiais

pedagógicos, ou a promoção de momentos de encontro e de partilha de conhecimentos, assim como espaços de debate e convívio entre todos.

Entre os pontos fundamentais que surgem em função da necessidade do Projeto destaca-se a contribuição para a integração psicossocial e acadêmica dos novos estudantes, além da proposta de se atuar na redução do abandono escolar e promover um melhor aproveitamento das possibilidades da universidade, algo que engloba a formação de todos os envolvidos.

Também nesse sentido, o Projeto contribui para a identificação de situações em que é necessária a colaboração, de forma mais abrangente e interdisciplinar, de apoios específicos essenciais (como profissionais da saúde e de assistência social). A proposta é a de que cada aluno mediador fique responsável por um grupo de dez calouros que irá acompanhar ao longo de todo o semestre. Os mediadores mantém contato direto com seus grupos e com as coordenadoras, que realizam reuniões com os mediadores, com estes e seus grupos e também com todos os envolvidos, de modo a melhor avaliar o trabalho em seu processo. Conta-se com a realização de relatórios sobre as atividades desenvolvidas pelo PROME, bem como a assiduidade e presença dos discentes nas reuniões combinadas.

Feitas estas considerações, o texto se organiza da seguinte forma: trazemos alguns dos pressupostos teórico-metodológicos que envolvem nosso trabalho, destacando o campo das habilidades sociais e como estas podem ser eficazes no trabalho com o corpo discente, não apenas no ambiente universitário, mas também em sua vida e nas demandas cotidianas. São conhecimentos que podem ser adquiridos através de práticas e dinâmicas, que procuramos desenvolver e incentivar. Assim, o alunado vai se formando em um processo colaborativo com seus colegas de curso.

Tratamos de iniciativas análogas à do PROME, já existentes em outras Universidades do Brasil e do mundo, revelando seus impactos positivos no que se refere à inclusão e permanência dos discentes, em diferentes cursos. A ideia de acolhida nos remete ao fato de considerarmos o ambiente universitário um espaço diferente para a grande maioria dos ingressantes, que se sentem muito mais incentivados e motivados quando contam com este apoio de colegas de curso que já estiveram naquela situação de recém-chegados. Seguimos discorrendo sobre o histórico do Projeto, como se organiza, suas parcerias e modos de atuação, que pretendemos ampliar e seguir difundindo para que outros tantos cursos possam se beneficiar deste tipo de atenção a seus ingressantes.

Finalizamos com algumas considerações finais/provisórias, sobre a importância na mediação, na perspectiva de ver nossos discentes para além de números de matrícula, mas com toda uma bagagem prévia ao ingresso nos cursos, que importa considerarmos em sua singularidade.

2 | CAMINHOS METODOLÓGICOS

Pensar a integração dos novos discentes a um espaço para tantos ainda desconhecido, como o da Universidade implica levarmos em conta que é comum certos descompassos, que podemos associar aos da falta de domínio de elementos como empatia, assertividade, capacidade de resolução de problemas e uma série de outras denominadas "habilidades sociais", conforme descritas por Del Prette e Del Prette (2012, 2014) costuma se constituir em imenso desafio. O que percebemos, com o tempo, é que as representações das *alunasprofessoras* sobre o fenômeno educativo foram se tornando esquemas, uma força formadora de *habitus* (BOURDIEU, 1997, 1998a e 1998b), pois eles foram se convertendo em meios para interpretar e avaliar suas diferentes experiências.

Para os discentes mediadores e para os grupos formados a partir desta rede, a Mediação apresenta-se como uma experiência enriquecedora, vivenciada como um espaço participado de liberdade e de autonomia, de conhecimento, debate e reflexão crítica, pautados em valores como a comunicação não-violenta (ROSEMBERG, 2006) e na empatia (KRZNARIC, 2015), assim como nas outras habilidades sociais exploradas por DEL PRETTE e DEL PRETTE (2012, 2014).

Para desenvolver um trabalho mais efetivo com o corpo discente, nos apropriamos das propostas realizadas por autores que têm trabalhado com a importância do que denominam habilidades sociais. De acordo com Gresham e Elliott (2008), as Habilidades Sociais são comportamentos aprendidos que, portanto, podem ser ensinados, aprimorados e generalizados por meio de procedimentos baseados em princípios de aprendizagem. As habilidades sociais são classes de comportamento específicas que um indivíduo apresenta com o objetivo de completar uma determinada tarefa social. Tarefa social pode envolver um trabalho em grupo ou simplesmente se comunicar.

Entendemos que o sujeito precisa se relacionar e interagir com seus colegas a todo o momento e mesmo que exista uma dificuldade nessa comunicação, podemos contar com os aparelhos de tecnologia que muitas vezes são o veículo de informações, mesmo que o sujeito tenha dificuldades de conversar diretamente com o outro, mas indiretamente posta na internet como está se sentindo, podemos estar ajudando sempre de alguma maneira. Quando alguém se coloca pelas redes sociais pode ser um pedido de socorro sim, e cabe à sociedade ter a empatia de acolher e fazer o que for possível para ajudar o outro. Segundo Del Prette e Del Prette (2005) a empatia, assertividade, dentre outros são elementos das Habilidades Sociais e com essas ferramentas é possível trabalhar melhor resolução de problemas.

Essas ideias estão em consonância com o que é proposto no modelo bioecológico do desenvolvimento humano (LEME, DEL PRETTE, KOLLER e DEL PRETTE, 2016) para que, de forma compartilhada e dialógica, possam auxiliar os discentes a resolverem suas questões e a criarem cada vez mais autonomia para conhecerem mais e melhor o seu próprio curso e os diferentes espaços da Universidade.

A metodologia de trabalho se dá com base na organização em um sistema interpares (mediadores/discentes de seus pequenos grupos). A Mediação Entreturmas permite aos novos estudantes contar com o apoio de colegas que já se sentem familiarizados com as demandas da vida universitária e que se disponibilizam, voluntariamente, para responder à diferentes solicitações. Entre as iniciativas dinamizadas, inclui-se a disponibilização de materiais pedagógicos (trocas e doações de textos utilizados em disciplinas), a promoção de momentos de encontro e de partilha de conhecimentos, assim como espaços de debate e convívio entre todos (dentro e fora da Universidade, por exemplo, com os grupos visitando locais com vistas a aquisição de horas culturais).

Entre os pontos fundamentais da necessidade do Projeto destacamos a contribuição para a integração psicossocial e acadêmica dos novos estudantes, além da proposta de se atuar na redução do abandono do curso e promover um melhor aproveitamento das possibilidades da Universidade, algo que engloba a formação de todos os envolvidos. Também nesse sentido, o Projeto contribui para a identificação de situações em que é necessária a colaboração, de forma mais abrangente e interdisciplinar, de apoios específicos essenciais (como profissionais da saúde e de assistência social).

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da necessidade de pensarmos processos de integração dos novos estudantes a este *habitus* universitário e o papel que, a esse nível, devem desempenhar as instituições do ensino superior, o trabalho da Mediação se constitui como fundamental na construção de vivências intra e extra-acadêmicas, essenciais para a integração e trajetória dos estudantes. Em outros países e estados, o que chamamos aqui de Mediação, ganha o nome de Mentoria. A Mentoria em questão, se trata de uma orientação dada por um professor que consegue perceber, avaliar e maximizar o potencial do aluno em questão.

Com uma proposta análoga, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), desde 2011/2012 um projeto intitulado “Mentoria” já existe e tem obtido ótimos resultados no acompanhamento dos estudantes que entram pela primeira vez no Mestrado Integrado em Psicologia e na Licenciatura e no Mestrado em Ciências da Educação. Nesse sentido, o PROME trata-se de um trabalho de formação em curso destes discentes “mentores” (aqui em questão, “mediadores”).

José Moran[1] (Professor da USP e Pesquisador de processos de transformação da Educação, especialmente com Metodologias Ativas, Modelos Híbridos, Tecnologias Digitais, Projeto de Vida e Mentoria), em seu blog Educação Transformadora, diferencia a mentoria de tutoria. Para ele, a mentoria é um apoio de um docente sobre a prática do discente, incentivando, encorajando e maximizando seu potencial na vida profissional e também na vida pessoal. Já a tutoria, para ele, está ligada a uma orientação mais profissional, que

1. Fonte:<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2019/08/mentoria_Moran.pdf> Acessado em 19 ago. 2020.

envolve aquisição de competências mais específicas. Um exemplo de tutoria são as aulas online dos cursos à distância. O autor nos explica que de uma prática já desenvolvida em vários campos profissionais, a Mentoria pode ser de grande valia para as práticas acadêmicas, ao estreitar vínculos entre membros do grupo, se constituindo em importante tendência ainda pouco explorada no campo educacional.

A Mentoria passa por um processo de atualização constante pois novos modelos estão sendo explorados e colocados em prática. No Brasil, no ano de 2011, na Universidade de São Paulo (USP), os alunos veteranos do curso de medicina, também optaram por não participar do tradicional trote – após um trágico acidente com um aluno em 1999 - e realizar atividades diferenciadas com os alunos calouros. A recepção e o "apadrinhamento" ocorreram no primeiro contato, já na fila para matrícula, os alunos veteranos – a partir do 2º período – abordavam os calouros como intuito de apresentar o projeto e apresentar também os espaços da faculdade. Os calouros foram convidados a participar de rodas de conversas e também um almoço de boas-vindas oferecido pela atlética de medicina[2].

Outros cursos e faculdades também contam com um projeto parecido, alguns chamando de "padrinhos" e outros de mentores. A Unit-SE configura seu modelo de mentoria com alunos calouros de 11 cursos, conta com atividades e orientações dos alunos veteranos. Segundo depoimentos de alguns alunos, o projeto mudou a percepção da faculdade e do que é ser universitário[3].

Existem outros programas com ferramentas que auxiliam para além da vida acadêmica. Em Portugal, a Alumni Económicas[4] possui uma rede de ex-alunos de economia e gestão que ajudam alunos nos períodos finais a se preparem para o mercado de trabalho, com isso os alunos ingressam mais confiantes e preparados para vida fora da Universidade.

Embora a Faculdade de Educação possua dois setores específicos para atendimento aos alunos da graduação em Pedagogia, a Secretaria de Graduação e a Coordenação da Graduação, devido ao grande quantitativo de discentes ingressantes por semestre, nem sempre esse atendimento acontece de forma satisfatória adotando uma retórica muito acadêmica voltada principalmente para a dinâmica regular do curso, muito pouco acolhedor na visão do aluno calouro. Eles anseiam por serem ouvidos em suas demandas diversas, e se dirigem aos docentes com quem possuem mais afinidades, mas que nem sempre conseguem responder todas as questões que lhes são colocadas.

Dessa forma, avaliamos como importante a criação de um Projeto no qual as dúvidas, questões acadêmicas, pedagógicas e psicossociais do aluno sejam avaliadas de forma holística. Com isto, o Projeto de Mediação Entreturmas (PROME) teve início em 2016 tendo como sua primeira integrante a turma de 2016.2. Era um período difícil, pois passávamos por uma greve longa. Foi vista a importância de trazer os alunos para

2. Fonte:<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/02/veteranos-apadrinham-calouros-e-negam-trote-na-medicina--da-usp.html> Acessado em 20 ago. 2020.
3. Fonte: <https://portal.unit.br/blog/noticias/projeto-mentoria-calouros-em-boas-maos> Acessado em 20 ago. 2020.
4. Fonte: <https://www.medicina.ulisboa.pt/mentoring> Acessado em 19 ago. 2020.

o espaço da Universidade com a intenção motivá-los e fazer com que se integrassem da melhor forma com os demais alunos e com os espaços, evitando assim que abandonassem o curso antes mesmo de inicia-lo.

Nesse período, a Coordenação da Faculdade de Educação (localizada no 12º andar), realizou diversas atividades para fazer com que os alunos participassem das mesmas. As atividades, além de contarem com a interação dos alunos calouros, visando o estreitamento de laços entre estes grupos, também contava com a interação dos alunos veteranos e também dos professores, que explicitavam mais do que nunca, a necessidade de lutar pela Universidade Pública de qualidade. Dentre as atividades, estava a produção de faixas, que posteriormente, foram colocadas em exposição no hall do 12º andar.

Assim que as aulas foram retomadas, os alunos veteranos que participaram das atividades enquanto estávamos em greve e se dispuseram, assumiram o papel de mediadores, ajudando assim, os alunos que estavam chegando. Então, o Projeto se deu início no curso, quando cada mediador tinha um grupo de, aproximadamente, 8 alunos. A função do aluno mediador é apresentar os espaços da Universidade e também de auxiliar caso o aluno calouro precise de alguma ajuda específica. A partir da experiência de 2016, pudemos dar continuidade ao projeto em 2017 e nos anos seguintes. Tivemos uma resposta muito positiva em relação ao cuidado e auxílio dos alunos recém-chegados e com isso, o projeto tomou corpo e ganhou peso.

Os mediadores do projeto têm como objetivo ajudar os alunos recém-chegados, no reconhecimento dos espaços da universidade (visitas à biblioteca, conhecer e usar o restaurante universitário, por exemplo) e trabalhar mais ainda a conversa. As conversas são realizadas não só presencialmente, mas também através do aplicativo do WhatsApp, onde são formados grupos com os calouros e onde são compartilhados experiências, dúvidas e eventos.

Alguns casos são muito importantes para nós e por isto é necessário que tenhamos uma conversa quase toda semana também através de um grupo menor de WhatsApp onde são colocados telefones para contato de psicólogos e feitos encaminhamentos para outros setores, tais como o Serviço de Psicologia Aplicada (SPA), o Programa de Desenvolvimento Interpessoal para Prevenção do Suicídio e Saúde Mental no Curso de Vida (PRODIN) e o Departamento de Acolhida, Saúde Psicossocial e Bem-Estar (DASPB). Também são discutidas as necessidades que teremos adiante e o planejamento vai sendo constituído no processo, sempre de forma dialógica. Para isso, a coordenadora conta com as bolsistas e discentes voluntários que auxiliam no cuidado mais próximo desses casos mais complexos, sabendo para onde encaminhar e com quem falar.

A cada começo e fim de semestre fazemos conversas com os alunos veteranos sobre o interesse em continuar ou entrar no projeto como voluntários. Sendo assim, a cada semestre estamos renovando os nossos compromissos e relembrando o intuito do nosso projeto. Este movimento tem se revelado como uma das maiores recompensas do

trabalho, pois praticamente todos os mediadores que no momento se colocam no papel de recepcionar e acolher os novos discentes possuem ricas experiências e relatos sobre como o PROME foi importante quando de seu ingresso no curso, daí a vontade de seguirem colaborando voluntariamente e repassando, de forma comprometida e responsável, todo este apoio recebido.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em termos de considerações finais/provisórias, temos aprendido com o trabalho, os retornos dos alunos e reconhecimento das outras Unidades sobre a necessidade de se ter este tipo de acolhida nos cursos, o que auxilia na permanência, reduz a evasão e estreita vínculos entre os discentes dos diferentes períodos do curso, possibilitando troca e interação que vão para além dos muros da Universidade.

Tivemos a oportunidade de visitar outros *campus* da Universidade, apresentando a proposta do PROME, o que permitiu uma conversa bastante profícua entre docentes e discentes sobre a necessidade de se criarem vínculos e de se perceber o corpo estudantil de uma forma mais ampliada, atenta e empática, colocando em prática diversos dos preceitos sugeridos pelo campo das Habilidades Sociais.

Assim concluímos, argumentando sobre esta necessidade de falar sobre uma prática que já temos desenvolvido com dedicação e afinco, na satisfação de perceber o movimento que se retroalimenta a cada semestre, já que novos alunos vão se tornando mediadores com o passar do tempo, relatando sempre sua alegria em retribuir o que receberam de auxílio quando se inseriram neste novo espaço que se lhes apresentava.

Afinal, defendemos uma instituição cada vez mais humanizada, que trate seus discentes em sua integralidade e reconhecendo seus potenciais para seguirem conosco, defendendo um outro tipo de educação que considere justamente estes aspectos que nossos currículos tradicionalmente não costumam contemplar.

REFERÊNCIAS

BARBIER, Renée. **A pesquisa-ação**. Brasília, DF: Plano Editora, 2002.

BIAGIO, Angela M. Brasil. **Psicologia do Desenvolvimento**. 22.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BOGDAN, Robert C. ; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papirus, 1997.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998a.

_____. **O poder simbólico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998b.

BRANDÃO, Carlos. **O que é educação?** 12.ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda A.P. **Psicologia das relações interpessoais:** vivências para o trabalho em grupo. 11.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. **Psicologia das Habilidades sociais:** terapia, educação e trabalho. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GRESHAM, F. M. ; ELLIOT, S.N. **Social Skills Improvement System**: Rating Scales. Bloomington: Pearson Assessments, 2008.

LEME, Vanessa Barbosa Romera; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; KOLLER, Silvia Helena; DEL PRETTE, Almir. **Habilidades Sociais e o Modelo Bioecológico do desenvolvimento:** Análise e Perspectivas. Psicologia & Sociedade, v. 28, n. 1, p. 181-193, Abr. 2016.

ROSEMBERG, Marshall B. **Comunicação não-violenta:** técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Ágora, 2006.

STERNBERG, Robert J. **Psicologia Cognitiva**. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

KRZNARIC, Roman. **O poder da empatia:** a arte de se colocar no lugar do outro para transformar o mundo. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

CAPÍTULO 22

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA TRABALHAR NOS CURSOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Data de aceite: 04/01/2021
Data da submissão: 16/10/2020

Janete Otte
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense
Pelotas - RS
http://lattes.cnpq.br/8746776587980561

Jair Jonko Araújo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense
Pelotas - RS
http://lattes.cnpq.br/4585552156003892

Miguel Alfredo Orth
Universidade Federal de Pelotas - Faculdade de Educação
Canoas - RS
http://lattes.cnpq.br/9604790118520059

RESUMO: O presente trabalho apresenta um estudo sobre os cursos de formação pedagógica para professores, que possuem apenas a graduação/bacharelado e que buscam a habilitação para exercer a docência em cursos técnicos de nível médio. Para tanto, analisa-se as contribuições de alguns teóricos e pesquisadores que trabalham a temática da formação de professores e do acesso destes a novas capacitações frente às necessidades que se apresentam no dia-a-dia. Apresenta-se também, um histórico de cursos desenvolvidos nessa área e as modificações sofridas ao longo do tempo em sua organização curricular no Instituto Federal Sul-rio-grandense. Percebe-se que a necessidade da formação pedagógica começa na década de 1970 com os cursos de formação emergenciais, denominados de "Licenciatura em Disciplinas Especializadas para o Ensino de 2º Grau - Esquema I e II", apresenta denominações e formatos diversos ao longo dos anos e, no presente, se chama de "Formação Pedagógica para Graduados Não Licenciados". A participação dos professores neste curso se dá pela motivação profissional e pela formação em educação, através da procura de cada um em cursos de pós-graduação, bem como da reflexão individual do seu papel nos processos de ensino e de aprendizagem que fazem parte. Nas considerações finais, constata-se a complexidade de exigências e de formações necessárias ao professor para trabalhar com/na política curricular dos Institutos Federais, onde a verticalidade do ensino lhe impõe diversas qualificações somadas às que normalmente são peculiares ao professor e nos desafios ocasionados pela pandemia do COVID-19 nos sistemas de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Formação pedagógica, Desafios das novas tecnologias, Educação Profissional e Tecnológica.

TEACHER TRAINING TO WORK IN THE PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION COURSES

ABSTRACT: This work presentes a study about pedagogical education courses for teachers, who have only undergraduate/bachelor's degree and seeking qualification to teach in the secondary level education. As soon, It is analized of some theotists and researchers contributions, who

work with teacher education thematic and the access in these news training, in the face of everyday needs. It also presentes a history of courses developed in this area and how its curricular organization have been changes over time at Federal Institute of Rio Grande do Sul. It is realize that the need for pedagogical education begins in the 1970s, as of emergency training courses called “Undergraduates in Specialized Disciplines for Secondary Education – Scheme I and II”. This courses had differents denominations over the years and today It is a undergraduate course called “Pedagogical education for undergraduates without a teaching license”. The participation of teachers in this courses happens, because there is a professional motivation, the search by each one in posgraduate and for individual reflection about their role in the teaching and learning process. Therefore, there is a complexity of training demands requireds for teachers, to work with/in the curricular policies oh the Federal Institutes. The verticaly of teaching imposes on teachers diverse qualification, those that are the peculiar to it and in the challenges caused by COVID-19 pandemic in education systems.
KEYWORDS: Pedagogical education, Challenges of new technologies, Professional and Technological Education

1 I INTRODUÇÃO

Há anos, a discussão e o debate sobre a formação inicial e continuada de professores vêm despertando o interesse de educadores, pesquisadores e gestores em Seminários, Congressos, Encontros, Colóquios promovidos pelas Instituições de Ensino Superior. Ao mesmo tempo em que, a partir das últimas décadas, os Institutos Federais (IFs) também aliaram-se às Instituições de Ensino Superior - IES, no debate em torno da formação inicial e continuada de professores.

Em geral, a formação inicial de professores é realizada em cursos de licenciatura, entretanto, os professores que atuam em disciplinas dos cursos técnicos de nível médio na Educação Profissional e Tecnológica, principal modalidade de ensino dos IFs, necessitam, simultaneamente, uma formação especializada na área técnica de atuação e a formação pedagógica, a qual lhes habilita para serem professores.

A formação de professores, para atuar na educação profissional no Brasil, é um desafio histórico ainda não resolvido definitivamente, caracterizado, segundo Machado (2011) pela falta de concepções teóricas consistentes, bem como de políticas públicas que tenham continuidade.

Segundo Santos (2007), a preocupação em ter um/a professor/a capacitado/a para atuar na educação profissional é um problema antigo, data dos séculos XIX e XX, quando as primeiras escolas profissionalizantes, chamadas de Liceus de Artes e Ofícios, posteriormente Escolas de Aprendizes e Artífices, buscavam profissionais para atuarem como “mestres” e tinham imensa dificuldade em encontrar profissionais que tivessem as habilidades práticas das artes, dos ofícios e também o conhecimento teórico e didático necessários aos mesmos, para serem professores. Assim, ao se recrutar professores de escolas primárias para dar conta dessa formação aos jovens e adultos, esses não sabiam

ensinar as artes e ofícios manuais, às quais a escola se propunha ensinar; em contrapartida, se recrutassem das fábricas e oficinas funcionários que tivessem o conhecimento teórico e prático, estes não possuíam a didática necessária para ensinar os ofícios que sabiam desempenhar com grande destreza. Ou seja, esse problema de capacitação de professores na educação profissional é um fato antigo e, ao mesmo tempo, atual.

Este trabalho se insere neste contexto e tem por objetivo apresentar e discutir o processo de formação pedagógica dos professores do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense[1] (IFSul) que atuam nos cursos técnicos e como a Instituição tem dado conta da formação pedagógica dos professores de suas áreas profissionalizantes.

Utilizou-se para este trabalho uma pesquisa documental sobre a legislação, que trata do tema vigente em diferentes períodos e em informações obtidas com os envolvidos no curso de formação do IFSul. Na pesquisa de campo foram realizadas entrevistas com 07 (sete) pessoas dos diferentes cursos de formação ofertados ao longo do tempo. Desses entrevistados, 04 (quatro) foram estudantes e também são professores do curso; 02 (dois) são somente professores e 01 (um) foi somente estudante. Neste contexto, ex-alunos e atualmente professores do curso, inserem-se nos dois primeiros autores deste artigo. As perguntas foram a respeito da formação que cada um obteve para se tornar professor de sua área e sua motivação para fazer parte do grupo que ministra aulas de formação pedagógica, além daquelas de técnico de nível médio, ao qual ele prestou concurso.

Este trabalho encontra-se organizado da seguinte maneira: inicialmente apresenta-se o debate teórico sobre a formação de professores e os desafios da profissão professor a partir do momento em que as novas tecnologias de informação e comunicação se encontram à disposição de alunos e de professores; na sequência, apresenta-se o desenvolvimento dos cursos de formação pedagógica para os professores que atuam na educação profissional e tecnológica no IFSul, com foco nas mudanças curriculares ao longo do tempo e, por fim, algumas considerações resultantes do trabalho.

2 | FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO PROFISSIONALIZANTE

Sabe-se que a profissão “professor” está presente na formação de todos os profissionais. Segundo Akkari (2011), o número de professores no mundo supera o de qualquer outra classe de trabalhadores e tende a crescer mais ainda.

No Brasil, a classe trabalhadora “professor” também ocupa uma parte significativa dos postos ocupados no mercado de trabalho. Segundo Gatti, Barreto e André (2011), em

1. Até 1999 a Instituição denominava-se Escola Técnica Federal de Pelotas (ETFPel). Em 1999 a ETFPel foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas (CEFET-RS). Em 2008, a Lei 11892/2008 transformou o CEFET-RS em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul). Neste trabalho adotar-se-á terminologia atual quando a discussão estiver no presente e a terminologia da época quanto tratar-se de discussões do passado.

2006 os docentes representavam a terceira maior força de trabalho, só perdendo para a da área de serviços e escriturários. Todas as profissões passam pelos bancos escolares, portanto, ter professores qualificados deve ser primordial para a boa formação de qualquer profissional.

Akkari (2011) destaca também que, existe uma diversidade entre os modelos de cursos de formação de professores nos diferentes países do mundo, cada um com suas características. Salienta a existência de dois modelos principais de organização de formação: "a) formação simultânea: disciplinar, didática, pedagógica e profissional; b) formação sucessiva: disciplinar na universidade, e, posteriormente, didática, profissional e pedagógica" (AKKARI, 2011, p.111). Cada uma, destas formas formação de professores, está diretamente relacionada aos sistemas educacionais, modo de gestão e ao tipo de instituição (público ou privado) onde ocorre a formação e a atuação destes profissionais.

A necessidade de profissionalização dos professores por meio de uma formação inicial e continuada é um assunto muito estudado e discutido por professores, gestores públicos, pesquisadores, líderes políticos e organizações profissionais. Autores como Nóvoa (1995), Falsarella (2002), Freitas (2003), Tardif e Lessard (2005), Brzezinski (2008), Shiroma (2011), entre outros, debatem o tema e suas implicações no processo de profissionalização da profissão do professor, instigando outros pesquisadores a também desenvolverem pesquisas que possam colaborar na melhoria e no aprimoramento da profissão que mais emprega pessoas no mundo inteiro.

> [...] finalmente, parece impossível pensar na política educacional brasileira sem considerar as tendências e debates internacionais. A importação de inovações pedagógicas provavelmente se desenvolverá no Brasil nos próximos anos. No entanto, não podemos esquecer que o internacional sempre combinará com os processos específicos nacionais que estruturam as políticas educacionais brasileiras (AKKARI, 2011, p.125).

Dentre as formulações de políticas educacionais nos encontros internacionais sobre o assunto, a importância da formação de professores perpassa as discussões, pois em maior ou menor grau de compreensão, reconhece-se que são eles os grandes protagonistas do processo de melhoria da qualidade da educação em suas instituições. São os professores que podem contribuir na formação de um cidadão mais independente, mais consciente de suas responsabilidades sociais e mais humano e, portanto,

> [...] antes de tudo, o país necessita de educadores com capacidade criativa e compromisso social para formular políticas educativas e conceber práticas de administração em função das sempre novas necessidades e aspirações educacionais. Ou seja, a educação dos educadores deve continuar na ordem do dia. Sua formação inicial e educação continuada consistem fatores fundamentais para alcançar uma educação de qualidade para todos (SANDER, 2005, p.114).

Mesmo sabendo que o professor será o protagonista neste processo, auxiliando a formação de pessoas para trabalhar em um mundo capitalista, as indicações de formação dos organismos internacionais e dos detentores do poder se limitam a sugerir a formação em serviço, nas horas vagas, em capacitações de curta duração, usando instrumentos de educação a distância e por conta e risco dos próprios professores, que muitas vezes buscam tais formações em instituições privadas (BAZZO, 2006), visto que as vagas em instituições públicas são limitadas. Essas "sugestões" aos professores estão contempladas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL 1996) e no relatório para a UNESCO da Comissão internacional sobre Educação para o Século XXI sob o título: *Educação: Um Tesouro a Descobrir,* DELORS (1996), quando incentiva uma maior qualificação e relaciona a qualificação e a avaliação de desempenho à remuneração que deve ser atribuída ao professor (MENESES, 2004; BAZZO, 2006).

A formação inicial, por meio dos cursos de licenciatura curtas, é o caminho atual para preparar o ingresso dos futuros professores na carreira, mas esta profissão exige contínuas aprendizagens, que se constituem socialmente em um processo de desenvolvimento contínuo e permanentemente contextualizados, num processo dinâmico e evolutivo de cada profissional, na constante procura por excelência.

Concordamos com Freire quando explica que, os responsáveis, de maneira direta ou indireta, pela tarefa de formar, precisam entender que a: "formação é permanente. Não existe formação momentânea, formação do começo, formação do fim de carreira. Nada disso. Formação é uma experiência permanente, que não para nunca" (FREIRE, 2001, p.245).

Entre os elementos fundantes desta formação, destaca-se o da aproximação da universidade com o mundo do trabalho docente da Educação Básica, inclusive com o trabalho deste em sala de aula. Essa, segundo muitos autores, é uma busca necessária, pois este é o ambiente no qual os alunos de Graduação, em especial das licenciaturas, irão encontrar e vivenciar em sua profissão. Para Tardif (2000), "é preciso, portanto, que a pesquisa universitária se apoie nos saberes dos professores a fim de compor um repertório de conhecimentos para a formação de professores" (TARDIF, 2000, p.12).

A escola, quer seja ela, de Educação Básica ou de Ensino Superior, é um espaço, não somente físico, em especial nos dias de hoje, já que também pode ser virtual. Mas o mesmo sempre contará com professores e alunos, que na interação, em processos de ensino e de aprendizagem, constroem e reconstroem saberes e conhecimentos ajudando a formar os futuros cidadãos e trabalhadores. Pensar este espaço é tarefa necessária sempre que buscamos o desenvolvimento e o aprimoramento dos espaços de ensino e de aprendizagem.

Fato atual e que já acontece há algum tempo em que convivendo em um mundo globalizado, no qual as informações giram e se atualizam com imensa rapidez, as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), que estão a serviço da sociedade,

mudam constantemente a função do professor (MORIN, 2002; ORTH, 2007), o qual deixa de ser um mero repassador de informações e de conhecimento, para ser um organizador, gerenciador e reconstrutor de informações junto a seus alunos, estimulando-os para a análise das informações e emissão de opiniões críticas, a fim de que passem de meros expectadores para partícipes do processo de ensino e de aprendizagem.

> Esses novos papéis exigem mudanças nos cursos de formação docente: abertura permanente ao novo, olhar crítico no momento de selecionar as informações, sintonia com os desafios de cada momento e atenção constante aos processos educativos, tanto quanto aos resultados (GUIMARÃES, 2007, p.151-152).

Entende-se que a mudança do meio em que a educação e a comunicação entre alunos e professores se realiza, implica mudanças na maneira de ensinar e de aprender[2] e das relações que estes vão estabelecer. Isto deve ser compreendido, acompanhado, trabalhado, para que as mesmas sejam analisadas no contexto das novas potencialidades e limitações instaladas no processo educativo, bem como nas linguagens e tecnologias empregadas enquanto mediação pedagógica escolar.

Levy (1999), reconhece que, pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no começo de seu percurso profissional serão obsoletas no fim de sua carreira. Com a velocidade com que as tecnologias estão se desenvolvendo, esta constatação aplica-se na profissão do professor em geral e, com mais intensidade ainda, no professor que trabalha na educação profissional ou na educação a distância.

O desafio de 2020, de fazer a educação acontecer de maneira não presencial, desestruturou o sistema regular de ensino em todos os seus âmbitos, e, a proximidade com as tecnologias favoreceu um contato mais abrangente para estabelecer um mínimo de continuidade nos processos de ensinar e aprender. A falta de acesso às tecnologias deixou muitos estudantes à margem do processo

São mudanças importantes acontecendo no meio acadêmico que não podem ser desprezadas. Aprender a conviver com esta realidade é um desafio constante do professor. “As velozes transformações tecnológicas da atualidade impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender. É preciso estar em permanente estado de aprendizagem e de adaptação ao novo” (KENSKI, 2006, p.30). Ou seja, não é mais possível considerar o estudo como algo que vai ter um fim, uma vez que, estamos sempre aprendendo.

Nessas novas perspectivas quem viaja é o saber e não, necessariamente, as pessoas que o buscam. Adaptar-se a trabalhar com essa nova realidade, é um desafio constante.

---

2. Será utilizado o termo “ensinar e aprender” baseado em Freire para quem: ensinar “[...] não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE,1996, p.25).

3 | ASPECTOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO IFSUL

Machado (2008) faz um criterioso estudo histórico sobre a formação de professores para a educação profissional, desde a tentativa de uma Escola Normal de Artes e Ofícios de Wenceslau Brás, em 1917, passando pelo primeiro curso de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Industrial, em 1947. Para este assunto, temos também a LDB nº 4.024/1961, que dividiu em dois caminhos a formação de professores, separando o ensino de filosofia, Ciências e Letras dos cursos de educação técnica, definindo cargas horárias específicas para cada uma das formações.

A autora nos possibilita uma visão panorâmica dessa formação, quando cita e analisa vários pareceres, que regulamentam por algum tempo a formação de instrutores e professores para atuar na educação técnica, dentre eles, destacam-se os Cursos Emergenciais de Licenciatura Plena[3], denominados abreviadamente de Esquemas I e II, os quais habilitavam professores para atuar nas disciplinas específicas do ensino técnico industrial. O Esquema I era direcionado a graduados e o Esquema II para formação de professores que possuíam somente o ensino médio técnico.

Estes cursos eram ofertados pelas Universidades e Centros Federais de Educação Tecnológica, bem como em faculdades, geralmente a profissionais que já desempenhavam a função como professor. O Esquema I e II deixou de ser oferecido após ser promulgada a Lei 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a qual trouxe a obrigatoriedade da formação no ensino superior para ingresso no exercício da docência da educação básica de nível médio, na qual estão incluídos os cursos técnicos. Desse modo "A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação (BRASIL,1996, art. 62).

Assim, como outras escolas técnicas e agrotécnicas do país, a Escola Técnica federal de Pelotas (ETFPel), hoje IFSul, preocupada com a formação de seus professores, buscou uma parceria com Universidades para ministrar esses cursos para os professores (mestres) da Instituição, visto que a maioria era oriunda de cursos técnicos ou de profissionais advindos do mercado de trabalho, ou seja, das oficinas, das empresas e das fábricas, sem formação didática para atuarem como professores.

No caso da ETFPel, a primeira Instituição parceira foi a Universidade Federal de Pelotas, tradicional na formação através de Licenciaturas. A UFpel ofereceu os Esquemas I e Esquema II aos professores da ETFPel na década de 1970 até meados da década de 1980, atendendo engenheiros, bacharéis e técnicos. Os primeiros, engenheiros e bacharéis, faziam o Esquema I, onde eram ministradas as disciplinas voltadas à formação didático-

3. Os cursos de Esquema I e II eram caracterizados na legislação como Cursos Emergenciais de Licenciatura Plena, o rótulo "emergencial" já impregnava os mesmos de um caráter temporário, uma saída emergencial para a formação de professores para a educação profissional.

pedagógica. Os que tinham somente a formação técnica faziam, além das disciplinas de formação didático-pedagógica, um conjunto de disciplinas técnicas diretamente ligadas à área de atuação e ou formação do professor. O curso se chamava Licenciatura em Disciplinas Especializadas para o Ensino de 2º Grau - Esquema I e II, respectivamente.

Em conversa com alunos da primeira turma, constatou-se a importância que o curso teve nas suas vidas e o quanto ficaram marcadas positivamente as aulas de prática de ensino e de metodologias trabalhadas durante o referido curso, em que se praticava o ato de ministrar aula e ao mesmo tempo serem avaliados pelos próprios colegas e professores quanto ao desenvolvimento de suas práticas. Portanto, estas vivências reforçam que a atualização e o repensar sobre a sua própria prática, auxiliado por seus pares, ou não, ajuda na atividade de aprimorar o fazer dos profissionais que participam da formação de todos as demais profissões.

A partir da década de 1980 até meados de 1995, esses cursos passaram a ser ministrados, em Pelotas, através de uma parceria com o Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR), visto ser um dos cursos superiores a serem oferecidos pelos primeiros CEFETs, quando do seu processo de transformação, em 1978.

A aprovação da LDB, em 1996, produziu outro movimento neste processo. A Lei, no seu artigo 63, determina que "Os institutos superiores de educação manterão: [...] II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica" (BRASIL, 1996). A complementação foi realizada pela Resolução CNE 02/97[4], que dispunha sobre a formação de professores para as disciplinas da área técnica e tecnológica, passando esta a ser trabalhada em forma de "Programas Especiais de Formação Pedagógica" e destinada somente aos profissionais que já tinham curso superior. A partir daí, a própria ETFPel, posteriormente transformada em CEFET-RS e em 2008, em IFSul, passou a oferecer o curso de Formação Pedagógica para seus professores e para à comunidade em geral.

A Portaria Ministerial nº 1.046, de 16 de setembro de 1998, autorizou a Escola Técnica Federal de Pelotas a implantar o Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para as Disciplinas do Currículo de Educação Profissional de Nível Médio Técnico, conforme deliberação do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, emitida no Parecer nº 45/1998. Este programa foi reconhecido pela Portaria do MEC nº 3.343, de 18 de outubro de 2004, e tinha como objetivo habilitar os profissionais a ministrar aulas nas disciplinas dos cursos técnicos de nível médio.

Este ambiente de diálogo compartilhado por professores-formadores e professores-estudantes, somado à ausência de um modelo fechado pela Resolução, veio produzindo alterações curriculares ao longo do tempo. A alteração mais significativa deste programa de formação de professores na instituição aconteceu em 2010, que resultou num curso com

4. As Resoluções do Conselho Nacional de Educação e as Portaria do Ministério da Educação não serão colocadas nas referências, pois são de domínio público na internet.

carga horária total de 742,5 horas, sendo 337,5 horas de estudos de formação e 405 horas de Prática Pedagógica, com uma duração mínima do curso de 15 meses.

Buscando superar a fragmentação do modelo anterior, o qual apresentava muitas temáticas com carga horária baixa, o curso atual divide-se em 5 etapas, trabalhando diversas temáticas com carga horária de 30h: profissão professor, formação de professores: tendências e perspectivas; educação; sociedade e trabalho; ética; história da educação profissional e tecnológica; legislação e gestão da educação; teorias educacionais contemporâneas; processos de ensino e aprendizagem I e II; fundamentos da educação I e II; educação mediada por tecnologias; relação entre atores no processo educacional; currículo, diversidade e diferença; e, relação entre educação regular e ensino técnico.

O curso contemplava também cinco oficinas pedagógicas: Tecnologia Básica, Autoformação, Libras, Inovação Pedagógica e Expressão, além de mais 280h relativas à prática pedagógica que compreende a atuação pedagógica, tratando-se de espaço de observação na escola, participação e observação na gestão desta, observação de docência, atuação docente experimental (micro-aulas) e docência supervisionada (estágio).

Segundo o projeto pedagógico do curso, seu objetivo é:

> Propiciar a formação de egressos de diferentes cursos de graduação para atuarem como professores-pesquisadores legalmente habilitados ao exercício da docência na Educação Profissional e Tecnológica, por meio de uma abordagem coletiva, contextualizada em atividades e intervenções no território da própria escola, buscando aproximar os processos de formação continuada da realidade professor-aluno, valorizando as experiências profissionais numa perspectiva que favoreça a percepção de si nas relações do ambiente educacional, qualificando suas possibilidades de participação como agentes na produção de saberes (IFSUL, 2010, p.2).

Em 2009, a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio fez uma consulta ao Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre a possibilidade em obter credenciamento para a oferta do curso de Especialização em Educação Profissional em Saúde, o CNE, por intermédio do Parecer CNE/CP 7/2009, assim se manifestou:

> [...] responda-se positivamente à solicitação formulada pela Escola [...] no sentido de que um curso de especialização em nível de pós-graduação, modalidade lato sensu, estruturado especialmente para o fim de propiciar adequada formação a docentes da educação profissional e tecnológica [...] pode habilitar professores para a Docência em Educação Profissional e Tecnológica, obedecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para a formação inicial e continuada de professores (CNE/CP, 2009, p.6).

O mesmo parecer serviu de base para o novo Projeto do curso de formação para professores que já estava em reformulação e em trâmite interno dentro do IFSul no ano de 2010, sendo assim, foram oferecidos, paralelamente, duas turmas: uma no curso de Formação Pedagógica em nível de graduação, para aqueles que queriam somente

a certificação para atuarem como professores, e outra no formato de curso de pós-graduação *latu sensu*, a qual permitiu a certificação como especialistas. Neste formato de especialização foram ofertadas duas turmas.

Atualmente, em função das orientações do Parecer CNE 02/2015, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, acrescido dos constantes incrementos de atribuições e necessidades diferentes quanto à formação, como por exemplo trabalhar com a inclusão e as novas tecnologias, o curso sofreu um processo de reestruturação, que culminou com a criação do Curso de Graduação para Graduados Não Licenciados, com um formato de quatro semestres letivos. A primeira turma deste curso está com previsão de conclusão neste ano de 2020, em meio aos inúmeros desafios impetrados à educação frente à pandemia do COVID-19.

Ainda que pressionados pela legislação, as diversas atualizações foram acontecendo conforme as necessidades evidenciadas pelo colegiado do curso, as quais ocorrem à medida que o corpo docente acolhe conceitos do campo da formação de professores. Isto corrobora as discussões da seção anterior, quando se argumenta sobre as atualizações constantes no papel do professor frentes às mudanças rápidas que ocorrem em nosso mundo globalizado e o reconhecimento que se necessita uma formação criativa e compromissada com a ética e a justiça social em função das sempre novas necessidades e aspirações educacionais.

Os Institutos Federais têm necessidades muito específicas, melhor dizendo, especificamente amplas, visto que nos IFs têm-se como premissa a verticalização do ensino, tanto sendo oportunizado aos estudantes poderem cursar numa mesma instituição cursos técnicos de nível médio, superiores de graduação (cursos superiores de tecnologia, bacharelados e licenciaturas) e de pós-graduação (*latu* e *strictu sensu*), como também desafia o mesmo professor a ministrar conteúdos nos diversos níveis de ensino. Desta forma, a graduação e a formação pedagógica habilitam o professor a trabalhar no técnico de nível médio, a pós-graduação nos níveis superiores e na própria pós de acordo com a seu nível de pós-graduação.

Quanto aos professores do Curso, também é importante salientar que, a maioria dos formadores deste curso é constituído por professores da instituição que tiveram acesso a diferentes cursos de qualificação, ligados às temáticas tratadas neste curso, conforme as características da oferta educacional do IFSul. Assim, o grupo de professores que compõem o colegiado do curso é bastante heterogêneo quanto a sua formação, pois a maioria têm a sua formação inicial na área técnica. No entanto, por possuírem a sua pós-graduação em áreas ligada à educação, muitos se interessam em serem professores do Curso a partir de um objetivo comum: a formação pedagógica de (futuros) professores, cuja formação inicial é o bacharelado ou engenharia.

Por questões culturais, o IFSul faz a lotação de seus professores em Coordenadorias de Cursos e Áreas (vinculada ao ensino médio). Todavia, este curso tem somente três professores lotados em sua coordenadoria específica, os demais, que somam 22, é composto por professores de diversos cursos e áreas, a saber: Curso de Mecânica, Eletromecânica, Eletrônica, Telecomunicações, Design de Móveis e Edificações; e das áreas de Pedagogia, Educação Física e Física.

A participação, como professor do curso de formação pedagógica para professores, é espontânea, ocorrendo, geralmente, após fazerem pós-graduação na área de educação. Neste processo passam a ser atraídos a fazer parte do grupo, percebendo nessa atuação, uma oportunidade para serem partícipes da construção das políticas de formação do professor, conforme Sander (2005), confere ao professor esse desenvolvimento político necessário no seu trabalho.

Nas entrevistas com os professores, constatou-se que cada um fez a sua formação inicial e continuada por conta própria, muitos são egressos desses processos/modelo de formação pedagógica e apontam como muito importante para o seu processo a constante discussão coletiva das necessidades do curso, o trabalho em conjunto para sanar as dificuldades evidenciadas durante o processo e a necessidade de manterem-se atualizados, por meio de seminários e simpósios relacionados com o tema.

No depoimento de professores do curso, quando perguntados sobre o porquê fazerem parte do grupo, podemos perceber seu engajamento no processo:

> "Considero que nossa experiência no IFSul é importante para que possamos fazer avançar a legislação referente às licenciaturas regulares para a educação profissional". (depoimento do Professor A)

> "Considero importante a área de formação de professores dentro do IFSul."(depoimento do Professor B)

> "Apesar de ser da área de Design, a formação de professores para o ensino profissional, é meu outro foco de estudos". (depoimento do Professor C)

> "Pela possibilidade de contribuir no processo de formação de colegas que, como eu, até há alguns anos, fazem pouca reflexão sobre educação (contradições, embates, [...]) e o exercício da docência (em especial como algo para além de uma questão técnica, como um ato político)." (depoimento do Professor D)

Refletir sobre a própria prática, e fazer isso incentivando novos estudantes da área da docência a fazê-lo, também é resultado de uma mudança de comportamento e da transformação que só a educação pode causar ao ser humano.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos desafios necessitam ser superados na oferta de oportunidades de formação inicial e continuada para uma das maiores categorias profissionais do mundo: os professores. A profissão de professor está em mudança, talvez sempre tenha estado e sempre estará, como apontam pesquisadores e estudiosos do campo.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, têm como pressuposto a verticalização do ensino. Assim, além de oferecer cursos e receber estudantes nos diversos níveis de ensino, necessita que seus professores trabalhem nestes diversos níveis. Para que isto se efetive, os professores devem ter a formação na área específica das disciplinas que vão trabalhar, além de curso de formação pedagógica para atuar no ensino técnico e também pós-graduação para atuar nos cursos superiores e de pós-graduação.

Sendo assim, para que o/a professor/a trabalhe verticalmente nos níveis de ensino oferecidos pela Instituição, precisa ter a formação, no mínimo de três cursos, ou formações em três níveis diversos (formação em sua área de atuação, formação pedagógica e pós-graduação). Somam-se a isso outras atribuições para os mesmos professores, tal como, o ensino dado a distância ou atividades de gestão da educação.

Percebe-se uma preocupação das políticas públicas com relação à Profissão Professor/a. No entanto, as atribuições e necessidades que o/a professor/a tem de sua constante atualização, capacitação e aprimoramento são em ritmo inegavelmente maior, o que nos impõem uma busca constante por trabalhar mais e mais em oportunidades para a sua formação, que pode e deve ser ampliada.

Percebe-se, olhando para dentro da Instituição, o imenso potencial existente nas Instituições de EPT, quando estas abrem espaços para que seu professores, com saberes de diversos tipos acumulados ao longo do tempo, em processos formais de capacitação e também por reflexões sobre sua prática docente, possam assumir o papel de serem professores de professores, seja para seus colegas bacharéis, que não possuem formação exigida pela legislação para atuarem na educação técnica de nível médio; seja para futuros professores deste nível de ensino.

Também indica a produtividade da autonomia docente, quando construída a partir da reflexão sobre sua prática, em discussão com os estudos e pesquisas do campo da formação de professor e possibilita que a organização curricular do Curso de Formação Pedagógica do IFSul venha sendo alterado a partir das definições do colegiado do curso, a fim de atender aos constantes desafios da formação docente.

A necessidade de aprimoramento profissional dos docentes, seja por vontade própria ou por imposição da legislação, deveria existir em todos os IFs. A forma como isso acontece, atualmente no IFSul, difere de um câmpus para outro. Dentre os 14 câmpus do IFSul, o Curso de Formação Pedagógica para Graduados Não Licenciados de forma presencial é oferecido somente no Câmpus Pelotas, nos demais câmpus o curso é proporcionado na

modalidade a distância, ocasionando formas diferentes no processo de formação. Não existem ainda pesquisas para afirmar se essas diferenças são positivas ou negativas.

O ano de 2020 vai merecer uma análise minuciosa para verificar, frente às impossibilidades de aulas presenciais, ocasionadas pela pandemia do COVID-19, o que e como aconteceram os processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes nos diversos cursos e como a educação a distância e o uso das tecnologias para as aulas remotas promoveu este processo.

REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das Políticas Educacionais: transformações e desafios.** Petrópolis: Vozes, 2011.

BAZZO, Vera Lúcia. As Consequências do Processo de Reestruturação do Estado Brasileiro sobre a Formação dos Professores da Educação Básica: algumas reflexões. In: PERONI, Vera Maria Vidal e BAZZO, Vera Lúcia, e PEGORARO, Ludimar. **Dilemas da Educação Brasileira em tempos de Globalização Neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: UFRGS, 2006, p. 25-47.

BRASIL. **Lei Nº 4.024** de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação da Educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF, p. 11428, 27 dez. 1961 Seção I.

_____. **Lei Nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Seção1.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas Contemporâneas de Formação de Professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008.

DELORS, Jacques organizador. **Educação: Um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI 2ª ed. – São Paulo: Cortez, 1999.

FALSARELLA, Ana Maria. Políticas de capacitação e mudanças no cotidiano escolar. In: SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. **O cotidiano escolar face às políticas educacionais**. Araraquara, JM, Editora, 2002, p. 69-94.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 9ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia dos sonhos Possíveis**. Ana Maria Araújo Freire (org.). São Paulo: Editora Unesp, 2001.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Certificação Docente e Formação do Educador: Regulação e Desprofissionalização. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, SP, vol. 24, n.85, dez 2003, p.1095-112.

GATTI, Bernadete A; BARRETO Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli. **Políticas Docentes no Brasil um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011.

GUIMARÃES, M. de M. Jane. Educação, globalização e educação a distância. **Revista Lusófona de Educação**, nº 9, 2007, p.139-158.

IFSUL, 2010 - Projeto Pedagógico do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes.

KENSKI, M. Vani. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância.** 3ªed. Campinas – SP, Editora Papirus., 2006.

LEVY, Pierre. **Educação e Cibercultura:** A nova relação com o saber. São Paulo: Editora 34, 1999.

MACHADO, S. R. Lucília. **Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional.** Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, p. 8-22, Brasília, 2008.

_____. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul.-set. 2011.

MENESES, João Gualberto de Carvalho. **Educação Básica: Políticas, Legislação e Gestão – Leituras,** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. p.236-246

MORIN, Edgar. **Os sete saberes para a educação do futuro**. Instituto Piaget, Lisboa, 2002.

NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Portugal: Dom Quixote. 1995.

ORTH, Miguel Alfredo. O paradigma da sociedade informacional, global e em rede e seus desafios para a educação. Canoas, RS, **Revista diálogo**, n°11, Jul- dez 2007. p. 15-30.

SANDER, Benno, **Políticas Públicas e Gestão Democrática da Educação.** Brasília: Liber Livro, 2005.

SANTOS, A. Jailson. **A Trajetória da educação profissional.** In LOPES, T. M. Eliane & FARIA FILHO, M. Luciano & VEIGA, G. Cynthia (orgs.): 500 Anos de educação do Brasil, Belo Horizonte, Ed. Autêncica, p. 205-224, 2007, 3ª Ed. 1ª reimp.

SHIROMA, Eneida Oto. A Formação do professor-gestor nas políticas de profissionalização. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v,7, n.2, ago/2011, p.1-20.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários:** Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan/fev/mar/abr, 2000.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SOBRE O ORGANIZADOR

CLÉCIO DANILO DIAS DA SILVA - Doutorando em Sistemática e Evolução pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Mestre em Ensino de Ciências Naturais e Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN (2018). Especialista em Ensino de Ciências Naturais e Matemática pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN (2017). Especialista em Educação Ambiental e Geografia do Semiárido pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN (2019). Especialista em Tecnologias e Educação a Distância pela Faculdade São Luís – FSL (2020). Graduado em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário Facex - UNIFACEX (2015). É revisor dos periódicos Hólos; Revista Eletrônica Cientifica Ensino Interdisciplinar; Carpe Diem e Retratos da Escola. Tem vasta experiência em Zoologia de Invertebrados, Ecologia aplicada; Educação em Ciências e Educação Ambiental. Áreas de interesse: Fauna Edáfica; Taxonomia e Ecologia de Collembola; Ensino de Biodiversidade e Educação para Sustentabilidade.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alfabetização 13, 34, 38, 88, 104, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 161, 162, 172, 197

Apoio Universitário 234

Atividade Formativa 150

B

Bullying 105, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120

C

Competências Digitais 156, 157, 160, 165

Comunidade Escolar 28, 30, 32, 34, 53, 57, 58, 59, 60, 113, 114

Consciência Fonológica 142, 143, 148

Coordenação Pedagógica 113, 114, 117, 119, 221, 232

Currículo 15, 28, 29, 30, 35, 107, 121, 123, 124, 126, 130, 138, 152, 194, 198, 203, 205, 223, 226, 233, 250, 251

D

Direito à Educação 39, 40, 41, 51, 201

E

Educação Básica 15, 29, 53, 64, 66, 67, 68, 70, 73, 74, 76, 85, 86, 88, 99, 101, 104, 109, 110, 111, 151, 165, 172, 179, 247, 249, 250, 252, 255, 256

Educação do Campo 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 76, 77, 79, 86, 88, 89

Educação Inclusiva 1, 62, 90, 91, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 166, 195, 201, 203, 205

Educação Profissional e Tecnológica 97, 173, 243, 244, 245, 249, 251, 256

Ensino na Saúde 206, 207, 208, 212, 215, 216, 217

Escola do Futuro 167

Escola Sem Partido 39, 40, 48, 51

F

Financiamento 76, 77, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88

Formação Continuada dos Professores 2, 67, 68, 69, 160

Formação de Professores 1, 7, 12, 30, 32, 65, 66, 67, 71, 73, 74, 76, 79, 101, 102, 110, 111, 151, 153, 158, 162, 164, 165, 173, 184, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 202, 205, 208, 219, 233, 234, 243, 244, 245, 246, 247, 249, 250, 251, 252, 253, 255, 256

Formação Docente 2, 1, 2, 5, 17, 24, 31, 66, 70, 75, 76, 87, 99, 111, 150, 151, 152, 156,

159, 160, 195, 196, 198, 201, 203, 204, 206, 232, 248, 254

Formação Pedagógica 234, 243, 244, 245, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 256

G

Gestão Democrática 12, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 256

I

Inclusão Digital 36, 165, 172, 173, 182

L

Liberdade de Ensino 39, 40, 41, 42, 43, 49, 50

Língua Brasileira de Sinais 91, 195, 196, 197, 199, 202, 203, 204, 205

Literacia Digital 156, 158, 161, 165

M

Mediação Integral 234

Memórias 34, 220, 222, 223, 225, 226, 228, 229, 230, 232

Mestrado Profissional 206, 207, 209, 210, 211, 212, 215, 216, 217, 218, 219

Metodologias Inovadoras 127, 168

Mídias Sociais 46, 185, 187, 188

M-Learning 156, 158, 162, 163, 164, 165

N

NAPNE 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97

Narrativas 26, 52, 57, 58, 62, 97, 225, 226

O

Orientação Pedagógica 234

P

PARFOR 150, 151, 153, 154

Periódicos 74, 150, 151, 152, 153, 154, 257

Pesquisa 4, 5, 6, 7, 9, 13, 14, 21, 35, 36, 37, 41, 45, 61, 63, 64, 67, 69, 70, 72, 73, 74, 76, 77, 80, 81, 84, 87, 88, 89, 90, 103, 109, 110, 112, 116, 120, 121, 124, 125, 127, 128, 130, 131, 144, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 162, 174, 178, 179, 185, 186, 189, 193, 194, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 222, 224, 225, 234, 235, 241, 242, 245, 247

Políticas Públicas 11, 12, 30, 65, 66, 76, 84, 90, 97, 107, 112, 126, 244, 254, 256

Portal do Professor 99, 102, 103, 107, 108, 109, 110, 112

Prática Docente 1, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 47, 69, 99, 102, 110, 121, 132, 134, 158, 159, 162, 165,

194, 207, 224, 254

Primeira Infância 137, 220

Professor Pesquisador 1, 5, 6, 7, 151, 153, 154

Psicologia Escolar 99, 100, 102, 103, 104, 108, 109, 110, 111, 112

S

SEDUC 9, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 36

T

Tecnologias Digitais Educacionais 167

Y

Youtube 22, 46, 63, 101, 185, 186, 187, 188, 189, 192, 193, 194

Formação Docente:
Experiências Metodológicas, Tecnológicas e Práticas

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena Editora
Ano 2021

Formação Docente:
Experiências Metodológicas, Tecnológicas e Práticas

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena Editora
Ano 2021